



REPUBLIC OF SLOVENIA
MINISTRY OF EDUCATION AND SPORT



COUNCIL OF EUROPE
CONSEIL DE L'EUROPE

Profil de la Politique Linguistique Éducative

SLOVÉNIE

Division des Politiques Linguistiques
Strasbourg

Ministère de l'Éducation et du Sport
Slovénie

2003-2005

Table des matières

Résumé général.....	3
1. Origine, déroulement et finalités du <i>Profil des politiques linguistiques éducatives</i> de la République de Slovénie	5
1.1. Origine du Profil des politiques linguistiques éducatives	5
1.2. Le déroulement du processus Profil de la Slovénie.....	6
1.3. Les finalités du <i>Profil de la politique linguistique éducative</i> : l'éducation plurilingue et la citoyenneté multiculturelle.....	8
2. Description de la situation actuelle dans le domaine de l'éducation aux langues	11
2.1. Une politique des langues pour la cohésion sociale.....	11
2.1.1. Une forte implication dans les activités du Conseil de l'Europe.....	11
2.1.2. Une claire conscience des enjeux des politiques linguistiques	11
2.2. Les équilibres sociolinguistiques et les enseignements des langues présentes sur le territoire.....	12
2.2.1. Le slovène, langue nationale	12
2.2.2. La politique linguistique éducative pour les territoires dits "mixtes"	13
2.2.3. L'appartenance « nationale »	14
2.2.4. L'acceptation de la diversité linguistique	16
2.2.5. L'éducation linguistique des Roms/tsiganes	16
2.2.6. La langue des signes.....	17
2.3. Les langues étrangères dans le système éducatif.....	17
2.3.1. Les enseignements de langues dans l'éducation de base obligatoire L'offre en langues	18
2.3.2. Les enseignements de langues dans l'éducation secondaire supérieure	19
2.3.3. Les langues à l'université (pour les étudiants d'autres disciplines que les langues)...21	
2.3.4. La formation générale des adultes et l'offre privée de cours de langues.....	21
2.3.5. La formation des enseignants de langues.....	22
2.4. Conclusion	23
3. Perspectives.....	24
3.1. La perspective l'éducation plurilingue	24
3.2. Cohérences : pour un « concept global » des enseignements de langues	25
3.2.1. Coordinations transversales	26
3.2.2. Curriculums et examens : normes et standards explicites et partagés	28
3.2.3. Qualité	29
3.3. Les formations en langues et l'éducation plurilingue et pluriculturelle : prendre en compte l'éducation à la citoyenneté démocratique multiculturelle en Europe	30

3.4. Gestion de la diversité linguistique : accompagner et anticiper les évolutions sociolinguistiques	31
3.4.1. Le slovène, langue nationale	31
3.4.2. Des minorités linguistiques nouvelles.....	32
3.5. Equité sociale et accès aux langues : favoriser des politiques d'inclusion.....	35
3.6. Diversifications : élargir l'offre de langues, différencier les enseignements.....	36
3.6.1. L'offre en langues	36
3.6.2. Les formes de la différenciation.....	37
3.7. Pilotage des enseignements de langues : susciter et contrôler l'innovation.....	37
3.8. La formation initiale et continue des enseignants	38
4. Remarques conclusives.....	40

ANNEXES

Annexe 1 : <i>Le point de vue du Conseil de l'Europe en matière d'enseignement des langues : le plurilinguisme.....</i>	42
Annexe 2 : <i>Documents exprimant la position du Conseil de l'Europe sur les politiques linguistiques éducatives.....</i>	44
Annexe 3 : <i>Présentation des instruments du Conseil de l'Europe (Division des Politiques linguistiques).....</i>	45
Annexe 4 : <i>Le Groupe d'Experts</i>	49
Annexe 5 : <i>Programme de la semaine d'entretiens du Groupe d'experts, 18 – 24 janvier 2004</i>	50

Résumé général

Le présent *Profil de la Politique Linguistique* est l'étape finale du processus d'analyse de la politique linguistique éducative de la Slovénie. Ce document présente les politiques du Conseil de l'Europe et des Autorités slovènes en matière d'éducation linguistique. Il comporte des éléments d'analyse de la situation actuelle en ce qui concerne les langues et leurs enseignements. Il identifie des questions méritant approfondissements ultérieurs et propose des orientations pour les actions futures.

La politique linguistique des Etats membres du Conseil de l'Europe repose essentiellement sur le principe de la promotion de l'éducation plurilingue en Europe, domaine dans lequel la Slovénie possède déjà une tradition bien établie. L'approche retenue pour mettre celle-ci en œuvre est que l'éducation plurilingue relève d'une analyse holistique qui englobe la langue maternelle (ou première langue), les langues minoritaires (présentes depuis longtemps ou récentes) et les langues étrangères. L'éducation linguistique a pour objectif la promotion d'une éducation plurilingue qui vise à permettre l'inclusion de tous les groupes linguistiques et culturels. Elle entre donc dans le cadre de la politique sociale.

La Slovénie poursuit la mise en pratique d'une politique linguistique éducative cohérente et au développement de stratégies performantes dans ce domaine. Cela est perceptible à sa forte implication dans les activités de l'Union et du Conseil de l'Europe relativement aux enseignements de langues. Sa participation au présent *Profil* est un signe supplémentaire de sa volonté de promouvoir la qualité et l'innovation dans un esprit d'ouverture, en vue de la cohésion sociale.

Les questions ouvertes concernent :

- la langue nationale
- la situation des enseignements de langues dans les territoires mixtes
- les enseignements de langues aux Rom/tsiganes
- la question des enfants ou des adolescents dont la langue première n'est pas le slovène
- l'acceptation positive des différences linguistiques
- la place faite aux langues dans tous les cycles d'enseignement et à l'université
- les enseignements de langues aux adultes

Les points qui se dégagent de ces analyses pour discussion et réflexion ultérieures, permettant de dessiner de futures évolutions de ces enseignements sont :

- l'offre généralisée d'une seconde langue dans l'éducation primaire
- la présence d'une troisième langue dans l'éducation secondaire générale

- l'extension des enseignements de langues dans les formations secondaires techniques et professionnelles
- la structuration et le développement de formation professionnelle initiale et continue des enseignants.
- la construction de curriculums de langues articulés entre eux dans la durée, au moyen d'une utilisation plus systématique du *Cadre européen commun de référence pour les langues apprendre, enseigner, évaluer*
- une majeure coordination entre les cycles d'enseignement dans le domaine des langues
- le calibrage des examens nationaux à l'aide du processus proposé par le document *Relier les examens de langue au Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Projet de Manuel*
- l'élargissement de l'enseignement de l'italien et du hongrois hors des territoires mixtes
- la prise en compte systématique des « langues du voisinage », qui sont aussi, le plus souvent, les langues premières de certains groupes de Slovènes ou de personnes migrantes
- une certaine relativisation de la place de l'anglais comme langue de communication internationale
- la création et le contrôle de la qualité dans l'enseignement des langues
- la centralité de l'éducation à la tolérance linguistique et à la citoyenneté démocratique et interculturelle.

1. Origine, déroulement et finalités du *Profil des politiques linguistiques éducatives de la République de Slovénie*

1.1. Origine du Profil des politiques linguistiques éducatives

La Slovénie participe de longue date aux activités du Conseil de l'Europe, et en particulier à celles promues par Division des Politiques linguistiques et aux ateliers du Centre européen pour les langues vivantes. C'est aussi un espace dans lequel, depuis fort longtemps, coexistent des groupes de personnes n'ayant pas la même langue première ou identitaire en partage. La Slovénie possède ainsi un fort potentiel linguistique du fait que ses habitants ont souvent une expérience directe du plurilinguisme. Elle a aussi mené une politique qui a pris la suite et a remodelé des dispositifs juridiques et techniques assurant les droits de minorités linguistiques et la transmission de leur langue première, en vue d'assurer la cohésion sociale et de sauvegarder sa riche diversité linguistique et culturelle. Les spécialistes s'accordent à souligner l'intérêt majeur de ces dispositifs.

Il est donc très compréhensible que la Slovénie ait manifesté son intérêt pour le dispositif dit *Profil de la politique linguistique éducative*, mis en place par le Conseil de l'Europe et présenté durant la conférence intergouvernementale : *Langues, diversité, citoyenneté : politiques pour la promotion du plurilinguisme en Europe* (Strasbourg, 13-15 novembre 2002)¹. En effet, le Conseil de l'Europe propose aux Etats membres sa coopération et son expérience collective pour leur permettre de créer une occasion d'analyser et de discuter, dans une perspective globale, la politique qu'ils mènent dans le domaine des enseignements de langues. Cette procédure, qui a été élaborée par la Division des Politiques linguistiques, précise, dans *Lignes directrices et marche à suivre*², que « le but est d'offrir aux Etats membres l'occasion d'entreprendre une autoévaluation de leur politique dans un esprit de dialogue avec des experts du Conseil de l'Europe et avec l'objectif de se centrer sur les évolutions possibles de la future politique au sein du pays ».

La Slovénie, consciente de ce que l'élaboration d'un *Profil de la politique linguistique éducative* ne constitue pas une évaluation externe mais un processus de réflexion opéré par les Autorités slovènes, des membres de la société civile et les experts du Conseil de l'Europe a souhaité entrer dans cette structure de dialogue entre Etats membres. Les Autorités slovènes sont persuadées que le processus lui-même a autant de pertinence que son produit, à savoir le présent *Profil de la Slovénie*. Elles y ont donc adhéré pour des raisons générales, sans que cet intérêt soit dicté par une conjoncture éducative ou politique particulière.

1 Voir le *Rapport de la conférence*, Conseil de l'Europe, 2004.

2 Document DGIV/EDU/LANG (2002) 1 Rev. 3

1.2. Le déroulement du processus Profil de la Slovénie

On rappelle que :

- la demande de Profil a été acceptée par le Bureau du Comité directeur de l'Education du Conseil de l'Europe lors de sa réunion des 17 et 18 mars 2002 ;
- le Groupe d'experts du Conseil de l'Europe a été ensuite constitué : il comprend Jean-Claude Beacco (Rapporteur) France, Gábor Boldizsár, Hongrie, Alan Dobson, Royaume Uni, Georges Lüdi, Suisse, Herta Orešič, Slovénie ; représentant de la Division des Politiques linguistiques : Joseph Sheils, chef de la Division ; personne ressource : Zdravka Godunc (Slovénie) [voir Appendice 3] ;
- une rencontre préparatoire s'est déroulée à Ljubljana le 1^{er} avril 2003, entre le responsable de la Division des politiques linguistiques, le rapporteur du Groupe d'experts et les autorités nationales (en particulier le groupe d'auteurs retenus pour le *Rapport national*) ;
- le *Rapport national* a été réalisé et rendu disponible à la fin de l'année 2003 ;
- les entretiens entre le Groupe d'experts, les autorités slovènes et d'autres interlocuteurs se sont déroulés sur place du 18 au 23 janvier 2004 ;
- un premier projet du Rapport a été examiné par le Groupe d'experts à Strasbourg, le 25 juin 2005 ; un texte définitif du Rapport des experts a été élaboré en juillet et septembre 2004 ;
- Une Table Ronde, ayant pour objet l'analyse et la discussion du Rapport des experts a été organisée à Ljubljana le 30 novembre 2004 ;
- A partir de cette Table Ronde, le présent *Profil de la politique linguistique éducative* a été élaboré par le Conseil de l'Europe et les Autorités slovènes.

Ont été mis à la disposition du Groupe d'experts :

- le *Rapport national* (désormais RN)³, constitué à cet effet conformément au protocole *Profil* ;
- le Rapport de l'unité *Eurydice* Slovénie (1999/2000) sur l'enseignement des langues étrangères (mai 2001), dont certains éléments ont été intégrés au Rapport national ;

3 Le *Rapport national* est cité dans sa version française de décembre 2003.

- le *White Paper on Education in the Republic of Slovenia* (Ljubljana, septembre 1996), en particulier pour les chapitres : *Gymnasium and Other General Education Secondary Schools* (p.167-188) et *Development of Adult Education* (p. 293-315) ;
- le texte de présentation de Z. Godunc et K. Pavlič Škerjanc : *Foreign languages in Slovenia* (année 2002-2003) (7 pages), repris dans le Rapport national ;
- le texte : *The development of Education. National Report of the Republic of Slovenia* by Ministry of Education, Science and Sport (mai 2001), en particulier les *Principes et finalités de l'Education* (p. 31-32).

Le Groupe d'experts a aussi consulté les rapports de la *Charte de langues régionales et minoritaires* et ceux de la *Convention cadre* ainsi que la bibliographie disponible sur ces sujets⁴. Il s'est appuyé sur le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue* (Conseil de l'Europe, version intégrale, Projet 1, avril 2003) et sur la connaissance que ses membres possèdent d'autres politiques linguistiques éducatives en Europe, en tant qu'acteurs ou en tant qu'analystes de celles-ci.

Le présent document constitue le produit final du *Profil national de la politique linguistique éducative*. Publié dans les langues du Conseil de l'Europe (anglais et français) ainsi qu'en slovène, il entend constituer une source d'information et de réflexion pour les autres Etats membres. Cette démarche, centrée sur des analyses complémentaires et conjointes, vise à rendre plus présente, dans l'espace du débat démocratique, la réflexion autour de ces questions de langues, à identifier de "bonnes pratiques" et à imaginer ensemble de nouvelles perspectives, en fonction de la culture éducative de chaque Etat. Ce *Profil*, comme ceux qui l'ont précédé, ne se limite pas à l'étude d'un pays, mais il est à considérer comme une source de bonnes pratiques à diffuser.

Le présent Profil est structuré de la manière suivante :

- une explication des finalités auxquelles il contribue (1.3) ;
- des éléments d'analyse de la situation actuelle, à partir essentiellement des données du Rapport national (parties 2 et 3) et des analyses et observations du Groupe d'experts (2°)
- une identification de points méritant discussion ou recherches ultérieures dans le domaine de l'éducation aux langues et à traiter à moyen terme (3).

4 dont A. Nečak Lük : *Language Education Policy in Slovenia* (2003), édité par le Ministère de l'Education de la Science et du Sport, repris partiellement dans le Rapport national.

1.3. Les finalités du *Profil de la politique linguistique éducative* : l'éducation plurilingue et la citoyenneté multiculturelle

Les analyses conduites dans ce cadre n'ont pas une finalité essentiellement technique. Bien qu'elles puissent déboucher sur des considérations de cette nature (organisation du curriculum, programmes des enseignements, formations des enseignants ...), elles ont pour finalité de mettre en œuvre des valeurs éducatives partagées.

Face à la diversité linguistique de l'espace européen et de chacun de ses Etats, le Conseil de l'Europe a développé une position : celle de la valorisation et du développement de l'éducation plurilingue. D'autres "solutions" sont envisageables comme, par exemple, utiliser l'anglais comme seule langue de communication entre Européens. Cependant, un consensus, que partage pleinement la Slovénie, s'est créé autour du plurilinguisme de chaque Européen comme finalité principale destinée à guider la réalisation des politiques linguistiques éducatives. Cette position est formulée dans les documents de référence du Conseil de l'Europe (voir Appendice 1) et elle a été explicitée concrètement dans le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (voir Appendice 2). Elle est aussi présente, sous des formes proches, dans nombre de documents officiels slovènes.

L'éducation plurilingue

Cette perspective met au centre des politiques éducatives non les langues envisagées pour elles-mêmes et la diversité multilingue⁵ mais les personnes qui les utilisent. L'accent est mis sur la capacité que possède chaque individu d'apprendre et d'utiliser plus d'une langue dans la communication sociale. Le plurilinguisme est défini dans les textes du Conseil de l'Europe comme la compétence à utiliser plusieurs langues pour la communication, langues que l'on maîtrise à des degrés divers. Ce n'est pas une juxtaposition de compétences distinctes mais une compétence complexe unique. Il revient à l'éducation plurilingue de stimuler cette compétence et d'en prendre en charge le développement. Il ne s'agit pas de faire que les Européens deviennent des polyglottes mais de les accompagner dans le développement de cette compétence plurilingue tout au long de leur vie.

Les raisons qui conduisent à valoriser et à développer cette compétence des personnes sont multiples : en effet, le plurilinguisme est une notion qui comporte à la fois des dimensions psycho cognitives et didactiques, politiques et éducatives, en mesure de constituer, ensemble ou séparément, des finalités partagées pour les politiques linguistiques éducatives en Europe.

En effet, la compétence plurilingue est présente chez tous les individus, qui sont potentiellement ou effectivement plurilingues ; cette compétence est la concrétisation de la

5 Dans ce *Rapport*, comme dans le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, "multilinguisme" réfère à la présence, dans une aire géographique donnée, grande ou petite, de plusieurs variétés linguistiques (formes de la communication verbale, quel qu'en soit le statut) et "plurilinguisme" réfère au répertoire de variétés linguistiques que peuvent utiliser les locuteurs ; celui-ci comprend la "langue maternelle"/première et toutes celles acquises ultérieurement, là encore, quel que soit leur statut à l'école et dans la société.

capacité de langage, dont tout être humain dispose génétiquement et qui peut s'investir dans plusieurs langues. Il revient à l'Ecole d'assurer le développement harmonieux de la compétence plurilingue de tous, au même titre que celui de leurs capacités physiques, cognitives ou créatives/imaginatives.

De plus, le répertoire plurilingue de chacun comporte des langues différentes (langue apprise dès l'enfance, apprise ensuite, par suite d'un enseignement, de manière autonome...), pour lesquelles il a acquis des compétences différentes (conversation, lecture, écoute...), à des niveaux de maîtrise eux-mêmes différents. Or, dans une entité politique et sociale donnée, les langues n'ont pas le même statut et la même reconnaissance : certaines sont langue officielle, langue de l'école, langue de minorités reconnues, de groupes non reconnus ; certaines sont recherchées et source de prestige, d'autres dévalorisées et handicapantes, facteur d'exclusion... Il revient à l'Etat d'assurer démocratiquement les équilibres entre les répertoires plurilingues des groupes et entre les langues que la collectivité utilise pour ses projets (relations avec les régions frontalières, insertion dans l'espace régional, dans l'espace européen, dans les échanges internationaux...).

Le rôle majeur des politiques linguistiques est ainsi d'organiser la gestion équilibrée des répertoires plurilingues, des langues du territoire et des besoins collectifs, en fonction des ressources disponibles et des traditions culturelles et éducatives, pour assurer la cohésion sociale, au besoin par la reconnaissance explicite des droits et des devoirs linguistiques de chacun. La Slovénie, qui a eu à traiter de questions de ce type liées à la cohésion sociale, est particulièrement désireuse d'échanger des points de vue dans ce domaine avec d'autres Etats européens.

L'éducation interculturelle

Le développement de la compétence plurilingue au moyen de l'éducation plurilingue est partie intégrante des perspectives politiques et culturelles européennes, car il a pour finalité d'éviter les pertes économiques et culturelles que représente la disparition de locuteurs d'une langue, dont la collectivité n'a pas été en mesure d'accompagner la transmission et de permettre à chaque Européen d'agir efficacement comme citoyen au sein de l'espace public national et transnational.

Il a aussi pour fonction de rendre l'Europe plus présente à tous, car celle-ci n'est pas uniquement une entité économique et administrative. L'Europe est aussi un espace multiculturel et multilingue, où que l'on soit, et le sentiment d'appartenir à ce même espace dépend, entre autres, de la capacité de chacun à reconnaître la richesse des répertoires linguistiques et à se reconnaître collectivement et affectivement dans cette pluralité. La civilité et la bienveillance linguistiques pour l'Autre sont susceptibles de fonder une appartenance à l'Europe, ancrée non dans la valorisation de telle ou telle langue particulière mais fondée sur le respect de la diversité des répertoires plurilingues des citoyens européens, comme expression plurielle de leur identité.

La compétence plurilingue constitue un des fondements du vivre-ensemble démocratique. Si l'on reconnaît la diversité des langues de son propre répertoire, celle de leurs fonctions et de leur valeur, cette conscience de la diversité que l'on porte en soi est de nature à favoriser une perception positive des langues de l'Autre. La valorisation du plurilinguisme constitue ainsi le fondement d'une éducation à la tolérance linguistique, en tant qu'éducation

interculturelle. Il revient à l'enseignement, particulièrement à celui des langues les plus recherchées, d'amener les apprenants/utilisateurs à considérer le développement de leur compétence plurilingue comme une finalité personnelle tout autant que comme la pleine réalisation de leurs responsabilités de citoyen démocratique.

La valorisation et le développement du plurilinguisme constituent ainsi l'un des aspects fondamentaux des politiques d'inclusion sociale et d'éducation à une citoyenneté démocratique, qui ne peut qu'être interculturelle. Le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe, dans la Déclaration et le Programme concernant l'éducation à la citoyenneté démocratique du 7 mai 1999, soulignait que la préservation de la diversité linguistique européenne n'est pas une fin en soi, puisqu'elle est mise sur le même pied que la construction d'une société plus tolérante et plus solidaire : "*une société plus libre, plus tolérante et plus juste, fondée sur la solidarité, des valeurs partagées et un héritage culturel riche de sa diversité*" (CM (99) 76). La reconnaissance de la diversité des répertoires plurilingues des locuteurs devrait conduire à la tolérance linguistique et, par-là, au respect des différences linguistiques. Les politiques linguistiques éducatives ont ainsi partie liée avec l'éducation aux valeurs de la citoyenneté démocratique parce que leurs finalités sont complémentaires : l'enseignement des langues, lieu privilégié du contact interculturel, constitue un secteur où intégrer concrètement dans les systèmes éducatifs une éducation à la vie démocratique dans ses dimensions interculturelles.

La Slovénie est riche d'un fort potentiel plurilingue : présence de locuteurs possédant des répertoires linguistiques variés, acceptation collective de ces différences linguistiques, volonté des individus de s'approprier les langues, commandée par le contexte géopolitique et économique, expertise collective notable dans le domaine de l'éducation aux langues et de la linguistique... Elle a fondé sa politique sur des principes identiques à ceux développés en commun autour du Conseil de l'Europe, comme le souligne, par exemple, cette présentation des enseignements de langue : « la Slovénie s'enorgueillit qu'il soit pris conscience de l'importance d'un apprentissage intensif de langues étrangères et de l'apprentissage de plusieurs langues très répandues, de langues minoritaires, de langues des pays voisins et de langues moins enseignées, ce qui constitue un fondement solide pour la diversification linguistique⁶ ».

Ces principes sont identifiés et acceptés. Cependant, il convient de souligner que leur mise en oeuvre ne peut être que progressive : la mise en place de mesures appropriées (programmes et curriculums, formation des enseignants ...) peut impliquer de nouvelles formes d'organisation, nécessitant des ressources financières complémentaires ou des décisions politiques importantes. Techniquement, le développement d'une éducation plurilinguisme part du principe que celle-ci ne doit pas être examinée de manière compartimentée, mais envisagée dans une perspective holistique : l'enseignement/apprentissage des langues concerne aussi bien celui des langues dites étrangères ou secondes (auquel il est généralement limité) que celui de la langue

6 *Education System in Slovenia 2003/2004* (part V : Educational Areas of Special National Significance, 2 : Teaching and Learning Foreign Languages, p. 20) , Ministère de l'éducation, de la science et du sport.

nationale/officialle, des langues régionales ou minoritaires, des langues des personnes immigrées nouvellement installées.

2. Description de la situation actuelle dans le domaine de l'éducation aux langues

La première phase du *Profil* a consisté en l'élaboration d'un *Rapport national*, publié avec le présent document. Ce *Rapport national* comporte une description des réalisations tenues pour acquises dans ce domaine ainsi que celle de points qui semblent pertinents à examiner pour les évolutions des enseignements de langues. Ces observations coïncident très largement avec les analyses proposées dans le Rapport produit par le Groupe d'experts. Elles seront présentées conjointement ci-après, de manière à dresser un état des lieux problématisé de l'action de la Slovénie en matière d'éducation aux langues.

2.1. Une politique des langues pour la cohésion sociale

La République de Slovénie a été et demeure très active dans le domaine des politiques linguistiques et de la coopération en éducation : cet engagement au sein du Conseil de l'Europe depuis son indépendance est sans commune mesure avec son "poids" démographique ou économique (voir RN, section 7).

2.1.1. Une forte implication dans les activités du Conseil de l'Europe

La République de Slovénie s'est impliquée de manière importante dans l'ensemble des projets de la Division des langues depuis leur origine et, en particulier dans les activités du Centre européen des langues de Graz dont elle a été un des tous premiers membres. La République de Slovénie a, en outre, ratifié la *Charte européenne pour les langues régionales ou minoritaires* le 4 octobre 2000 et la *Convention cadre pour la protection des minorités nationales* en 1997. Cette implication se marque à nouveau par son adhésion rapide au processus du *Profil*⁷.

2.1.2. Une claire conscience des enjeux des politiques linguistiques

Depuis son indépendance, la Slovénie a profondément réorganisé son système éducatif, après une période marquée par de graves conflits politiques et "ethniques" à ses frontières, qui ont causé des afflux de réfugiés et de migrants non locuteurs du slovène. La mise en place des enseignements de langues s'inscrit dans le cadre tracé par le Livre blanc (*White Paper on Education in the Republic of Slovenia, 1995*), dont les principes directeurs sont : l'égalité des chances, l'option de choix, l'encouragement à l'excellence, la qualité de l'enseignement, le renforcement de l'autonomie des enseignants et des écoles ainsi que de la responsabilité professionnelle, la pluralité de cultures et de savoirs et l'apprentissage tout au long de la vie.

⁷ La Slovénie est le troisième pays à s'être porté candidat au processus *Profil des politiques linguistiques éducatives*, présenté à la Conférence intergouvernementale de novembre 2002

La langue slovène est pleinement devenue, pour la première fois dans l'histoire, langue d'Etat. Enseignée depuis longtemps et source d'une riche littérature, elle a été l'objet d'un processus de standardisation. Cette situation nouvelle a eu des implications pour la définition de la citoyenneté. L'article 11 de la Constitution de 1991 stipule que : « le slovène est la langue officielle ; l'italien et le hongrois sont des langues officielles dans les régions ou communautés où vivent des minorités italiennes et hongroises ».

L'Etat slovène où vivent des groupes linguistiques minoritaires, ayant comme langue première par exemple, le hongrois, l'italien ou le romani, reconnaît pleinement son caractère multilingue. Il démontre qu'il perçoit clairement que les enjeux des politiques linguistiques éducatives ne sont pas uniquement technique (qualité de l'enseignement des langues, niveaux de maîtrise atteint ...) mais bien sociétaux.

Le *Rapport national* met en évidence qu'aucune question de politique linguistique ne se pose avec une acuité particulière dans le domaine de l'éducation. La présente réflexion pourrait contribuer à en améliorer la structure et l'efficacité, sans bouleversements mais uniquement par des mesures sectorielles ciblées. Car l'implantation d'un "dispositif de base" consistant pour favoriser l'éducation plurilingue a déjà été réalisée par la République de Slovénie.

2.2 Les équilibres sociolinguistiques et les enseignements des langues présentes sur le territoire

La Slovénie est historiquement un espace multilingue où de nombreuses langues coexistent depuis longtemps. Ce brassage de langues s'est accru dans les dernières années du fait d'une circulation des personnes plus intense, comme conséquence des mouvements migratoires qui concernent toute l'Europe, des flux touristiques saisonniers et, de manière spécifique, du fait des conflits dans les Balkans. Les Slovènes semblent se représenter le plurilinguisme comme une compétence « naturelle » et leur répertoire de langues, pour autant qu'on puisse en juger, comprend certaines des langues de cet environnement et les langues « étrangères » (comme l'anglais). Cette tradition de plurilinguisme semble perdurer chez les jeunes. Elle peut constituer une base très favorable à une organisation des enseignements institutionnels prenant encore davantage en charge l'éducation plurilingue.

2.2.1. Le slovène, langue nationale

Au centre des questions de langues se trouve le slovène, jeune langue officielle qui peut encore paraître souffrir d'un déficit de légitimité, même s'il est relatif. Il s'est avéré nécessaire de "procéder à une modernisation générale du système éducatif slovène durant les années 1990 (1994-1998) [...] la modernisation du cours de langue slovène a mis l'accent sur les fonctions de communication de l'enseignement tout en tenant compte en même temps de la nouvelle importance sociale de la communauté linguistique et de l'Etat slovène". Il est attendu que dans un Etat récemment indépendant la langue nationale soit objet de débats et source de préoccupations, y compris en ce qui concerne l'enseignement du slovène pour étrangers et à l'étranger.

Ces préoccupations concernent largement la littératie fonctionnelle d'une partie de la population, qui souvent est perçue comme un problème sérieux, voire prioritaire, dans l'opinion publique. De plus les enseignants en exercice semblent globalement peu préparés à l'analyse linguistique contemporaine et aux orientations fonctionnelles données à

l'enseignement de la langue nationale, destinées à former à l'usage public du slovène dans des situations légitimes (c'est-à-dire à accompagner la création d'une variété "haute" du slovène, par rapport à ses nombreuses variétés régionales).

La focalisation sur le slovène traduit aussi l'attachement collectif à la « langue maternelle » (voir l'introduction du RN). La nécessité de stabiliser cette « jeune » langue nationale doit compter avec des réactions normatives ou puristes, traduisant un repli sur soi.

2.2.2 La politique linguistique éducative pour les territoires dits "mixtes"

Le traitement des minorités officiellement reconnues des territoires mixtes, qui est mis en place, permettent la gestion de ces espaces multilingues frontaliers (environ 3000 locuteurs de l'italien et 8500 du hongrois), qui ont presque statut de laboratoire sociolinguistique en dimensions réelles. Cette organisation des enseignements des langues à l'intention de ces groupes linguistiques minoritaires de la Slovénie (voir RN, pp. 25-28 puis 51-75) est très ancrée dans la vie politique.

Des dispositifs établis

Le principe en est de faire une place aux deux langues en présence, soit comme langue d'enseignement soit comme matière prioritaire (italien/slovène, slovène/italien en Istrie et hongrois/slovène, slovène/hongrois dans la zone de Prekmurje), dans le but de créer des répertoires plurilingues comparables, quelle que soit la langue première des apprenants (voir tableau, RN p. 35).

La "symétrie" entre le traitement linguistique de ces deux groupes ne doit pas masquer le fait qu'on ne se trouve pas là devant des situations identiques : le district de la Mur, "rendu" à l'ex-Yougoslavie par le traité du Trianon (1920) repasse à la Hongrie en 1942, pour retourner à l'ex-Yougoslavie en 1946. Mais ces variations dans les rattachements politiques ne semblent pas s'être accompagnées de "mélange de populations", à la différence de la situation italo-slovène, espace où, des variations politiques comparables ont conduit à une plus forte imbrication des deux groupes linguistiques (50 000 locuteurs du slovène en Italie).

Le dispositif d'enseignement bilingue (slovène et hongrois) de la région de Prekmurje, par exemple, est généralement considéré comme exemplaire dans sa conception. Il est d'ailleurs reconnu comme tel par les Autorités nationales de Hongrie. Il vise en effet à promouvoir le pluri/bilinguisme dans une région multi/bilingue et multi/biculturelle.

Dans 4 écoles de la région, de la maternelle jusqu'à la *matura*, les élèves apprennent obligatoirement le hongrois et le slovène comme langue 1 ou comme langue 2 ; d'autres disciplines sont aussi enseignées dans l'une des deux langues : par exemple, on enseigne en hongrois les arts et la géographie. On vise pour les jeunes de la région une compétence bilingue consistante. Mais cela n'est pas aisé à vérifier actuellement et l'on fait observer que, à partir de la 9^{ème} année de scolarité, 70% des cours sont tenus en slovène et que la *matura* peut-être passée entièrement dans l'une des deux langues. Ce qui pourrait être de nature à favoriser le développement de compétences moins diversifiées que celles escomptées.

Des régions en évolution

Ces "régions mélangées" sont elles-mêmes en mutation, comme les autres parties du territoire. Par exemple, les données ci-dessous mettent en évidence que le nombre des citoyens slovènes se reconnaissant comme de langue/culture hongroise a diminué de presque 50% en 50 ans et de 20% en 10 ans. Ces données semblent montrer que la minorité de culture hongroise se fond dans la société majoritaire, ce qui en soi ne constitue pas un problème. Mais cette dynamique pourrait amener à une moindre connaissance de la langue hongroise, que le renforcement de la coopération économique et culturelle régionale entre la Slovénie et la Hongrie, après leur entrée dans l'Union Européenne, rend pourtant d'autant plus nécessaire.

	1953	1961	1971	1981	1991	2002
Slovènes	1415448	1522248	1578963	1668623	1689657	1631363
Italiens	854	3072	2987	2138	2959	2258
Hongrois	11019	10498	8943	8777	8000	6243
Rom	1663	158	951	1393	2259	3246
Total	1466425	1591523	1679051	1838381	1913355	1964036

Recensement de 2002 (RN p. 7)

Il pourrait être pertinent d'évaluer, de manière précise, les résultats obtenus dans ces deux régions, en ce qui concerne le niveau de connaissance et les formes d'emploi de l'italien et du hongrois par les apprenants ayant le slovène comme langue première.

Il importerait aussi d'envisager si et comment les solutions techniques retenues pour ces "régions mixtes" peuvent être étendues à d'autres groupes et à d'autres espaces, sans recours à des interventions juridiques lourdes (comme des modifications constitutionnelles). Celles-ci ne sont pas nécessaires, puisque les dispositions réglementaires en vigueur sur tout le territoire autorisent la mise en place locale d'organisation spécifique des enseignements de langues, pour quelque groupe de locuteurs que ce soit. *Le Rapport national* (p. 47) met en évidence la nature délicate de cette éducation dans les environnements mixtes, qui implique "d'assurer une formation continue des enseignants [...], de vérifier constamment les effets de l'éducation et de moderniser les procédures éducatives. De même, la recherche des implications socio-psychologiques de la coexistence de deux communautés nationales est aussi d'une importance cruciale pour le travail préventif dans le domaine du contact linguistique où, avec la coopération et la coexistence, la possibilité d'un conflit existe toujours".

2.2.3. L'appartenance « nationale »

L'appartenance à un groupe national (*narod*) constitue la donnée traditionnelle à partir de laquelle les droits de ces groupes, auxquels on appartient de manière exclusive, sont envisagés. Cette focalisation, courante dans toute l'Europe centrale et orientale, sur les groupes "ethniques" est le cadre adopté par les Autorités slovènes pour traduire l'attention qu'elles portent aux droits linguistiques reconnus (et dont la Constitution de 1991 a assuré la continuité institutionnelle) des "minorités nationales" et à leur mise en œuvre, parce que celle-ci continue d'être un instrument de la cohésion nationale. Le principe de cette politique linguistique semble être toujours, celui de la "protection des minorités

nationales"⁸, c'est-à-dire de groupes de résidents (ou de leurs descendants) disant d'avoir en commun d'avoir appartenu à une autre entité politique qui ont été rattachés à une autre, par suite de déplacements de populations ou de modification du tracé des frontières.

La description factuelle du Rapport national (p. 9 et p. 34) adopte ce cadre descriptif des "spécificités nationales/spécificités communautaires" (*ethnic specificities* dans les deux cas, version anglaise du RN p. 7 et 51). Ce sentiment d'appartenir à un groupe donné conduit (RN 2.1, p. 9) à réduire les répertoires linguistiques individuels à la seule langue identitaire et à ne pas tenir compte des autres langues éventuellement maîtrisées par les locuteurs, ce qui durcit les appartenances de groupe. Par exemple, dans les établissements secondaires destinés aux minorités reconnues, sont traditionnellement présents des signes symboliques de double appartenance nationale (drapeau). Cette situation, héritée du passé est à considérer comme une excellente base pour une formation multiculturelle, fondée sur une éducation plurilingue.

Par ailleurs, ce point de vue est aussi adopté parce qu'il est pertinent pour des locuteurs du slovène (dits "de souche") vivant dans les Etats voisins, les "Slovènes non détenteurs de la citoyenneté slovène" (RN p. 13). Ainsi, une loi votée du temps du gouvernement d'Amato devrait assurer la protection des droits collectifs de la minorité slovène en Italie⁹. On estime à 50 000 ces locuteurs du slovène en Italie, à 25 000 en Croatie ; données de 1981) et à 15 000 ceux résidant en Autriche (1991)¹⁰.

Or, cet état de choses, hérité du passé, se trouve sans doute en phase évolutive. Ces minorités « historiques » tendent à se redéfinir parce que :

- les effets des conflits militaires et violences subies et infligées s'estompent avec les générations ;
- la dynamique européenne tend à donner un autre sens aux frontières politiques actuelles et à remettre en perspective les différents territoriaux et les appartenances régionales ;
- la mobilité transfrontalière augmente ;
- les membres de ces communautés se déplacent hors de leur espace historique ;
- des familles "mixtes" se constituent, surtout en milieu urbain.

Un exemple de ces dynamiques est décrit dans certaines études sociolinguistiques, comme celle relative à la ville de Lendava¹¹ où est développée la thèse du passage actuel d'une identité de groupe vécue comme exclusive (*l'identité comme île*) à une identité désormais plus complexe et plurielle (*l'identité comme carrefour*).

8 *Minorité nationale* peut alors recevoir deux sens : groupe appartenant à une "nation" définie sur des bases culturelles/historiques ou groupe reconnu comme spécifique par l'Etat où il réside.

9 Sur l'enseignement du slovène en Autriche, voir le site Mercator-Education : *The Slovenian language in education in Austria* : http://www.l.f.a.knaw.nl/me...ional_dossier_slovenian_in_austria.htm

10 D'après A. Sellier et J. Sellier (2002, nouvelle éd.) : *Atlas des peuples d'Europe centrale*, La Découverte, Paris, p. 148

11 Albina Nečak Lük, George Muskens, Sonja Novak Lukanovič (eds) 2000 : *Managing the Mix Thereafter : Comparative Research Into Mixed Communities in Three Independent Successor States*, Institute of Ethnic Studies, Ljubljana.

Ce sera l'une des tâches importantes à venir des politiques linguistiques éducatives que de prendre en compte ces évolutions en cours. Car il se peut que les dispositifs actuels deviennent soient inappropriés pour les jeunes générations qui sont nées dans un autre espace européen que celui de leurs parents.

2.2.4. L'acceptation de la diversité linguistique

Le *Livre blanc* de 1976 pose la non-discrimination comme un des principes fondateurs du système éducatif. L'*Acte d'organisation et de financement de l'éducation* définit comme une finalité de celle-ci (art 2) : « éduquer à la tolérance mutuelle, sensibiliser à l'égalité des droits des hommes et des femmes, et au respect de la diversité humaine et de la coopération mutuelle ». On peut identifier un exemple de ces pratiques éducatives dans l'orientation de l'école primaire Ciril Kosmač de Piran : l'établissement est devenu école pour réfugiés durant le conflit des Balkans ; en 2003, ces élèves (bosniaques pour la plupart) ont été intégrés dans les écoles régulières. Mais cette expérience a contribué à une ouverture majeure (on y enseigne statutairement l'italien comme langue 1 aux enfants), au point qu'il a obtenu le statut d'école UNESCO, comme environ 70 autres en Slovénie. Cette école, dont environ la moitié des élèves viennent d'autres parties de l'ex-Yougoslavie, offre un exemple impressionnant d'éducation plurilingue et pluriculturelle : 4 langues sont enseignées et des activités d'éveil aux langues sont organisées à partir de l'utilisation pédagogique de la diversité des langues et cultures représentées dans la population scolaire. Cette action est menée en partenariat avec des établissements à l'étranger.

Cependant, comme dans de nombreux Etats, le développement d'une culture de la tolérance et de la compréhension mutuelle n'est pas aisée et demande une action constante. Pour sa part, la Commission européenne contre le racisme et l'intolérance du Conseil de l'Europe, dans son second Rapport sur la Slovénie¹² note des informations faisant état d'attitudes racistes, (ECRI p. 19, § 43). Elle identifie comme "groupes vulnérables" : les Roms/Tsiganes (§ 32-37), la minorité germanophone (§ 39), des groupes religieux (en particulier les 30000 musulmans, dont le nombre a augmenté avec l'arrivée de réfugiés, venant de Bosnie-Herzégovine). Elle relève enfin la question de la situation juridique des groupes minoritaires de l'ex-Yougoslavie (§ 47-54) qui sont sans statut juridique, même si la loi sur la citoyenneté a été modifiée en 2002, pour permettre une régularisation de la situation (§ 52).

Quoi qu'il en soit sur le fond, cela ne peut que renforcer la détermination de tous les acteurs éducatifs à poursuivre leur action en faveur de l'éducation interculturelle, dans le cadre des enseignements de langues et hors de ceux-ci, par exemple, dans celui de l'éducation à la citoyenneté démocratique et à ses valeurs.

2.2.5. L'éducation linguistique des Roms/tsiganes

Selon, l'ECRI, on compterait 3 000 à 10 000 Roms/tsiganes personnes (ECRI p. 16). Vingt municipalités hébergent des Roms "autochtones". Comme dans de nombreux Etats, les questions liées aux enfants Roms/tsiganes ne sont pas tant juridiques que de mise en œuvre. Le Conseil de l'Europe (ECRI, Charte européenne...) a fait état de préoccupations par rapport à des cas d'enfants roms/tsiganes intégrés dans les cours pour enfants à

12 Adopté le 13 décembre 2002 ; doc. CRI (2002) 39.

"besoins particuliers" (de telles affectations sont décidées par des commissions spécifiques) ou de l'existence d'attitudes discriminatoires à l'école (interdiction d'utiliser la langue maternelle). Cette question est importante puisque 80% de ces enfants seraient illettrés. Leur intégration dans le système éducatif ordinaire est une priorité, avec des ajustements concernant l'intégration dans le cursus d'un enseignement des langues premières. Une tendance pédagogique encore active demeure à l'« adaptation » de ces enfants au système scolaire et à la langue de l'école et non à la prise en compte de leur langue dans les enseignements¹³, mais cette option n'est pas nécessairement partagée par les parents concernés et elle n'est pas aisée à réaliser pédagogiquement.

La Slovénie participera activement aux projets du Conseil de l'Europe relatifs à l'élaboration d'un curriculum cadre et la production de matériel d'enseignement pour les langues Romani, quand ces instruments auront été clairement définis. Il est clair pour tous que le facteur clé de toute action éducative dans ce domaine politique réside dans la présence d'enseignants compétents en langues roms/tsiganes et/ou sensibilisés aux enjeux de l'éducation de ces enfants et dans les initiatives prises par chaque établissement.

2.2.6. La langue des signes

Cette question a été abordée par les Autorités slovènes avec toute l'attention qu'elle mérite (dispositions juridiques et réglementaires), bien que le *Rapport national* ne cite pas d'éléments d'évaluation sur cette action (RN pp. 28-31), en relation, par exemple, par rapport à la Recommandation 1598 (2003) du Conseil de l'Europe : *Protection des langues des signes dans les Etats membres du Conseil de l'Europe*.

Le centre spécialisé de Maribor est actif dans le domaine avec celui de Ljubljana (qui dispose depuis 1995/96 d'une classe de 1ère année du primaire) et celui de Portorož (qui a, comme Maribor, adopté la méthode verbo-tonale depuis 1963). Le centre de Maribor combine les traitements médicaux et éducatifs en adoptant une démarche centrée sur le développement éducatif et l'intégration dans un milieu d'entendants.

Conclusion

Le constat global est celle d'une richesse linguistique de la société slovène, dont les potentialités, par rapport aux pratiques effectives des locuteurs, peuvent sans aucun doute, être développées. Le souci d'une éducation plurilingue est tout à fait identifié, mais il est mis en œuvre de manière organique essentiellement pour les minorités linguistiques reconnues.

2. 3. Les langues étrangères dans le système éducatif

La place faite aux langues dans l'enseignement est notable ; elle répond à un souci collectif explicable par le fait que la Slovénie est située aux confins de l'espace roman et de l'espace germanique. Les réformes du curriculum commandées par l'application du *Livre blanc* ont fini d'entrer en vigueur en 2004. Les premiers enfants à avoir reçu des enseignements de langues dans le nouveau système (primaire et secondaire) devraient quitter l'enseignement secondaire de second degré avant 2008.

13 Mojca Kovac Sebart et Janez Krek, *Les Roms en Slovénie entre le droit et le pratique dans Education et sociétés plurilingues*, n° 134, juin 2003 p. 57-68

2.3.1. Les enseignements de langues dans l'éducation de base obligatoire

L'offre en langues

Les Autorités slovènes, en réponse à la demande sociale, ont tenu à ce que l'École propose des enseignements de langues étrangères "précoces", c'est à dire proposés avant la 4^o classe (RN pp. 55-56), y compris dans l'enseignement préscolaire non obligatoire, qui scolarise 55% des enfants. Ces enseignements sont optionnels ou ont fait l'objet de projets pilotes tendant à introduire les langues avant la 4^o classe : Langue étrangère au niveau primaire (1990-1996), Cours de français à l'école primaire (début en 1995)... On n'a pas réuni les données disponibles sur la situation actuelle (voir RN, Appendice *l'Education préscolaire*, qui fait état de 421 activités impliquant environ 4600 élèves, sans spécification par langues).

Il serait important de pouvoir intervenir sur ces initiatives laissées aux établissements, de manière à corriger les éventuels effets d'inégalité, dûs aux ressources culturelles, sociales et financières différenciées des familles et des régions.

Les Autorités slovènes ont accru la place faite aux langues étrangères : dans le cycle primaire (3 cycles de 3 ans désormais) scolarisant les enfants de 6/7 à 15 ans, une langue est obligatoire à partir de la classe 4 (9 ans) (RN pp. 56-57). Une langue 2 en option obligatoire (c'est-à-dire obligatoire avec choix entre plusieurs langues) est disponible depuis la rentrée 2003, mais les conditions de ce choix et les données sur les flux ne sont pas encore disponibles. Une deuxième langue optionnelle (soit une langue 3, RN p. 56) est proposée de la 7^o à la 9^o classe, dans un volume horaire total de 210 périodes, soit 2 par 35 semaines. L'articulation avec l'éducation secondaire supérieure est en cours de mise au point. L'offre en langues de la Slovénie se situe ainsi dans la moyenne des pays européens (deux langues dans le cursus obligatoire), mais la langue 2 n'y est pas encore obligatoire.

La prééminence de l'anglais

L'anglais est choisi comme langue 1 à 85% et l'allemand à 15%, seuls choix possibles (RN, Appendice 1, données 2000/01 pour l'École de base). On ne sait avec certitude si cette prééminence constitue un obstacle possible à la diversification ultérieure des enseignements de langues, au nom du principe : « *English is enough* ».

Les jeunes adultes semblent sensibles à une connaissance diversifiée des langues et beaucoup d'enfants suivent des cours privés de langues étrangères extrascolaires, en anglais mais aussi dans une autre langue, bien que le désir de certains parents ne semble pas être celui d'un enseignement "sérieux" de langue avant la 4^e classe (mais on ignore si cette opinion est très partagée). De tels cours supplémentaires sont organisés par les écoles elles-mêmes, ou par d'autres institutions, en partie avec les enseignants de l'école et en dehors des horaires réguliers.

Les enseignements non obligatoires, souvent "précoces", créent des difficultés au niveau débutant : on observerait une grande hétérogénéité dans les classes regroupant des élèves ayant déjà suivi des cours d'anglais et des débutants. Les enseignants cherchent à gérer cet état de choses, qui n'est pas sans créer de difficultés, sur l'ampleur desquelles les avis divergent : différences ordinaires entre les enfants d'un même groupe, vite résorbées ou rejoignant un niveau pédagogiquement traitable ou bien différentiel d'acquis qui implique une approche différenciée, non toujours réalisable.

Les examens de fin de scolarité sont externes et standardisés (50% de la note finale). Les objectifs des examens et les examens eux-mêmes sont formulés sous la direction du même Institut national mais ils semblent être réalisés par les différentes commissions à partir de modèles différents.

Les langues ne sont pas des matières devant être évaluées obligatoirement (évaluation par les enseignants des élèves, RN p. 58), ce qui peut tendre à en délégitimer partiellement l'apprentissage.

L'anglais occupe une position prédominante dans le système éducatif, puisqu'il est étudié par 85% des élèves du cycle obligatoire (pendant 9 ans, désormais), dans un volume de 655 périodes de 45', soit 490 heures environ (RN p. 85). La nécessité d'apprendre deux langues étrangères au moins est ressentie, mais seuls certains établissements répondent à cette exigence dans le cadre de la scolarité. Les élèves qui ne poursuivent pas leur formation dans le cadre de l'éducation secondaire générale (soit environ 45% de la population scolarisable en 2002) ne suivent d'enseignement, pour la plupart, que pour une seule langue.

Si cette situation est encore peu satisfaisante, il importe de souligner que, dans le système éducatif de la République de Slovaquie, les établissements disposent d'une marge d'autonomie dans leur offre de langues, qui leur permet de compenser ces insuffisances. Ils peuvent proposer de langues moins choisies (russe, espagnol...). Le rôle exact des municipalités et des directeurs d'établissement mériterait d'être analysé, à la fois dans ses aspects administratifs et financiers mais aussi en termes d'orientations pédagogiques (à travers les Conseils d'établissement, par exemple). Outre les initiatives nationales, ces instances sont probablement des lieux décisifs pour la mise en oeuvre d'une politique linguistique orientée vers l'éducation plurilingue.

2.3.2. Les enseignements de langues dans l'éducation secondaire supérieure

Les enseignements techniques et professionnels

Ce cycle de 4 ans, non obligatoire, accueille les apprenants de 15 à 18-19 ans. La proportion des élèves de la dernière année de l'enseignement obligatoire poursuivant leur formation au-delà n'est pas spécifiée. Les enseignements techniques et professionnels sont choisis par environ 60% des élèves du cycle secondaire supérieur. Le Rapport national indique que : " [une deuxième langue étrangère s'étudie dans] certains programmes techniques alors qu'une seule langue étrangère, au mieux, s'enseigne dans les écoles professionnelles " (p. 57). Au niveau de la *matura* technique, les apprenants auraient le choix entre un examen en langue étrangère (anglais, allemand, italien) ou en mathématiques.

Cet intérêt pour les langues, que l'on peut considérer comme mineur dans filières professionnelles, laisserait à penser que la question des langues n'est pas prioritaire dans ces enseignements, du fait, en particulier de la place faite aux enseignements directement « professionnels ». Une telle orientation invite à des correctifs pour éviter de donner à la connaissance des langues des connotations élitistes, du fait de leur présence plus limitée dans des formations qui sont souvent moins valorisées socialement.

Les enseignements généraux

Dans l'enseignement secondaire général, une deuxième langue vivante fait partie du cursus (choix entre 6 langues, RN p. 56) : elle prend la suite des enseignements

obligatoires ou peut être commencée au niveau débutant (pour un volume horaire de 420 périodes). Il existe une matière obligatoire à choix où une 3^e langue est éligible.

L'étude de la langue 1 se poursuit dans un format de 420 périodes et s'étend ainsi sur 13 ans. Dans l'état actuel de ces enseignements, il n'est pas avéré que les programmes des cycles successifs et leurs aménagements de ces dernières années aient pour effet de construire un dispositif d'apprentissage cohérent, sans répétitions par exemple, et prenant en compte les aspects culturels et interculturels non exclusivement en fin de ce parcours. Des effets de plafonnements sont possibles qui ne se manifesteraient pas dans les compétences orales mais dans celles relatives à la compréhension et à la production écrites, en particulier pour les discours universitaires et scientifiques.

Les choix en langues sont structurés de la manière suivante (tous enseignements confondus) :

Anglais	103 424	88,9 %
Allemand	67 943	58,41 %
Français	3152	2,7 %
Italien, comme langue étrangère	10 344	8,89 %
Italien pour la minorité italienne	1841	1,58 %
Espagnol	399	0,34 %
Hongrois, comme langue étrangère	0	0 %
Hongrois pour la minorité hongroise	546	0,47 %
Russe	14	0,01 %
Grec classique	86	0,07 %
Latin	2136	1,84 %

Ministère de l'éducation et la science et du sport, 2003

Les langues des zones mixtes ont des audiences très différentes (aucune pour le hongrois, consistante pour l'italien). L'enseignement du russe a pratiquement disparu. Les « langues des voisins », pourtant largement offertes par le système éducatif sont négligées par les apprenants, au moins à ce stade de la formation, au profit de l'anglais, retenue comme langue du succès professionnel et social ; les langues de l'ex-Yougoslavie sont offertes à l'apprentissage de manière limitée.

Les Autorités slovènes ont prévu des mesures d'incitation pour favoriser une offre de langues étrangères plus diversifiée dans les écoles. Si l'on exige normalement 30 élèves par classe de langue, les établissements reçoivent des financements spécifiques pour organiser l'enseignement des langues « rares » à de plus petits groupes (seuil d'ouverture : 15/16). Cette disposition administrative, financièrement lourde, constitue une claire implication de l'intérêt des Autorités pour l'éducation plurilingue. Cependant, malgré cette diversification de l'offre en langues, la demande monolingue des parents demeure globalement nette, comme dans bien d'autres pays européens.

Les langues étrangères ont été enseignées, de manière expérimentale comme langue d'enseignement (RN p. 56). Mais cette orientation n'est pas retenue comme prioritaire actuellement et il semble exister des difficultés de nature juridique dans ce domaine. Est aussi en cours un projet expérimental de sections européennes dans les gimnazija (document traduit en français *"Lycée, sections européennes, Projet, Lycée d'enseignement général, décembre 2003"*), caractérisées par une place accrue faite aux langues ("enseignement plus extensif d'une ou deux langues obligatoires" et enseignement en

langue étrangère de la musique, des arts plastiques, de la géographie, de la sociologie et de la philosophie).

L'examen terminal du gimnazija, la *matura* fait une place à des épreuves en langue, mais celles-ci ne sont pas différenciées, selon qu'il s'agit d'une langue 1 ou 2. On estime que le niveau inférieur correspond au niveau B2 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* et que le niveau supérieur serait « légèrement supérieur » à B2. Les enseignants en charge de ce service pourraient profiter du nouvel instrument du Conseil de l'Europe (*Relier les examens de langue au Cadre européen commun de référence pour les langues. Manuel* : www.coe.int/lang/fr), qui pourrait permettre de résoudre cette question.

2.3.3. Les langues à l'université (pour les étudiants d'autres disciplines que les langues)

Les horaires réservés aux enseignements de langues sont très variables : de 45 h à 240 h suivant les facultés (RN pp.65-69). Les choix (langue, horaires) ont été effectués « [non en fonction] des besoins particuliers des étudiants ou de l'orientation des études, mais [suivant] la conception que se faisaient de la langue étrangère le Doyen ou le Conseil de Faculté et le nombre d'heures que l'on pouvait distraire pour les langues étrangères. La plupart des Facultés ont choisi l'enseignement de l'anglais, ou de l'anglais et de l'allemand, rares sont les Facultés, telles celles d'Economie et Sciences sociales, à avoir adopté une sélection de langues plus grande (français, italien et russe)» (RN 66).

En règle générale,

- la connaissance des langues ne joue pas de rôle particulier pour l'accès à l'Université : les enseignements de langues sont souvent la responsabilité de Centres de langues et les cours assurés par des enseignants qualifiés (dont 58 lecteurs d'anglais et plus de 20 pour les autres langues ;
- les cours sont conçus par les enseignants, sur la base des besoins spécifiques à chaque faculté ;
- les certifications (dont le niveau est défini par chaque faculté) ne semble pas repérées par rapport au *Cadre*.

Il importerait de savoir si l'offre et les choix des étudiants sont plus diversifiés à l'université que dans le cycle secondaire.

2.3.4. La formation générale des adultes et l'offre privée de cours de langues

L'action des Universités populaires, est notable : le secteur de l'enseignement des langues y est particulièrement développé. Les cours sont payants. Ils attirent surtout des adultes qui recherchent des compétences professionnelles mais aussi qui aiment apprendre les langues, goût qui s'est affirmé depuis l'indépendance. L'éventail de l'offre est plus large que dans le système éducatif : il existe des cours d'arabe, de russe, de chinois, de portugais.

L'offre privée est importante : en 2000/2001, elle avait attiré 20000 apprenants, contre 14500 dans les Centres officiels (RN, Appendice 1, 4). Aucune analyse n'est disponible sur cette offre privée de formation en langues très importante.

Les Centres officiels travaillent en relation avec le monde économique. En effet, la Chambre de Commerce ne dispose d'aucun service d'aide aux entreprises pour la formulation de leur politique linguistique. Elle informe les entreprises adhérentes sur les

possibilités de formation. Ces cours répondent essentiellement à des besoins immédiats et ponctuels, qui sont fonction de l'ouverture de nouveaux marchés. Une conscience plus généralisée de l'utilité de disposer d'un personnel plurilingue semble naissante dans la culture économique, où dominent les petites et moyennes industries.

Le Andragoski Center Slovenije développe des enseignements de langues dans des contextes d'enseignement non institutionnels (*study circles*, en particulier, qui mériteraient d'être plus largement connus) : l'âge moyen des participants y est de 30 à 50 ans (dont $\frac{3}{4}$ des femmes) ; sous la conduite de mentors volontaires, au sein de groupes durant un an, 5% à 10% des personnes actives dans les *study circles* apprennent les langues, surtout l'allemand et l'italien des zones frontalières, où ces cercles fonctionnent le mieux car ils sont en relation avec la vie sociale. Le Centre est aussi très engagé dans la formation à la littératie fonctionnelle (RN pp. 111-114) qui s'avère être une question éducative primordiale pour les groupes défavorisés (jeunes de 16-25 ans sorti de l'école sans diplôme, chômeurs, immigrants, personnes aux faibles ressources, bas niveaux de qualification professionnelle...).

L'expérience acquise par ces Institutions (en termes d'analyse des besoins langagiers, de démarche d'enseignement...) pourrait certainement être réinvestie plus largement dans le système éducatif, par une meilleure coopération transversale.

2.3.5. La formation des enseignants de langues

Les Autorités slovènes reconnaissent l'importance, pour les politiques linguistiques éducatives, de la formation des enseignants de langues. La formation théorique initiale est confiée aux universités.

La perspective d'une formation pédagogique partiellement commune à tous les enseignants de langues est encore assez peu pratiquée. Mais des diplômes à majeure et mineure en langues sont proposés par la faculté des arts de l'université de Ljubljana et par la faculté de pédagogie de l'université de Maribor. Chaque département de langue a sa propre didactique, enseignée dans la langue cible ; le nombre d'heures consacré à la didactique est variable : l'anglais est nettement mieux doté que les autres langues, mais ces enseignements ne semblent pas représenter plus de 10% du volume total de la formation initiale.

La formation pratique initiale est prévue une année de 10 mois avec des stages pratiques, mais elle concerne uniquement pour les enseignants qui sont officiellement recrutés.

Le rôle de la formation continue est reconnue : les enseignants doivent suivre 40 heures de ces formations par an. Celles-ci sont à choisir dans un catalogue de formation, en principe gratuites. Les établissements devraient libérer les enseignants pour 40 heures par an, mais les chefs d'établissement ne donnent pas toujours les autorisations nécessaires. Cette formation, s'effectue sous forme de séminaires. Elle est évaluée par les participants. Elle répond à des objectifs précis mais vise à maintenir un bon niveau de culture professionnelle des enseignants.

L'organisation de la formation des enseignants mériterait probablement d'être réexaminée, en particulier dans la perspective d'une préparation du corps enseignant à une meilleure gestion de la diversité des langues et des cultures, ainsi qu'en ce qui concerne leur rôle dans l'éducation à la citoyenneté démocratique.

2.4. Conclusion

Les Autorités slovènes, au travers du *Rapport national*, ont retenu comme opportun de poursuivre la réflexion sur des thèmes comme :

- une plus grande diversification des langues dans le curriculum, non en termes d'offre mais en termes d'activation et de complexification de la demande des parents et des élèves (RN, p. 80 : « Comment sensibiliser les parents, les directeurs d'écoles, les enseignants au plurilinguisme/pluriculturalisme? ») ;
- une plus grande diversification, à inscrire dans le curriculum cette fois, en particulier au moyen de programmes ne portant pas sur toutes les compétences (partial compétences partielles) pour les enseignements à orientation professionnelle (secondaire) ou pour les étudiants non-spécialistes en langues des universités (RN p. 75) ;
- les moyens à mettre en œuvre, inventer ou activer pour sensibiliser à l'éducation plurilingue parents, enseignants et responsables d'établissements : la diversité linguistique n'est pas un sujet fréquent du débat public ;
- les actions mener à propos du statut de la langue nationale et la définition des compétences attendues en slovène à la fin de chaque cycle d'enseignement
- la prise en compte raisonnable des langues premières (autres que le slovène) des langues secondes/étrangères (autres que l'anglais), des langues régionale ou de voisinage, de celles des (personnes migrantes et des Rom/tsiganes)
- la mise en relation des formations en langues avec les perspectives européennes, au-delà de la participation aux programmes européens (RN pp. 72-75).

Au cours de cette analyse, d'autres thèmes, touchant des domaines plus classiques sont apparus :

- seconde langue vivante obligatoire dans l'enseignement de base
- introduction d'une troisième langue dans l'enseignement secondaire
- place majeure faite aux langues dans les enseignements techniques, professionnels, universitaires
- qualité de l'enseignement et contrôle de cette qualité
- formation initiale et continue des enseignants)

Ces points appellent à leur tour études et réflexion non seulement en termes techniques, mais aussi dans la perspective d'une éducation plurilingue et pluriculturelle.

3. Perspectives

3.1. La perspective l'éducation plurilingue

La finalité de ce dernier développement n'est pas de présenter de nouvelles propositions, déjà élaborées, mais d'envisager, dans une perspective à moyen terme, des hypothèses de réflexion, qui pourront prendre corps ultérieurement dans de nouvelles mesures politiques et techniques. Ces quelques orientations possibles pour les futures actions en matière d'éducation linguistique ont été identifiées à partir des données et des analyses précédentes.

Le point de vue adopté sera, comme annoncé en 1.3, celui du plurilinguisme, tel qu'il figure dans les Recommandations du Conseil de l'Europe souscrites par la Slovénie et les autres Etats membres et tel qu'il est spécifié par son *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Ces hypothèses destinées à alimenter des processus de réflexion seront donc abordées dans la perspective selon laquelle l'enseignement des langues n'est pas seulement une question d'ordre éducatif, relevant de la pédagogie, de la didactique et de ses spécialistes. On pose que c'est aussi un domaine de choix sociétaux qui est en relation :

- avec l'organisation de la coexistence des groupes culturels dans un espace politique donné, à l'intérieur comme à l'extérieur des frontières de l'Etat ;
- avec la création d'une appartenance européenne enracinée dans des valeurs, actuelles et partagées, dont celle d'une citoyenneté démocratique pleinement réalisée dans l'espace européen ;
- avec l'équité sociale et l'accès égalitaire à l'éducation et aux langues : la maîtrise (ou la non maîtrise) des langues peut renforcer des clivages de toute nature, source de discrimination et/ou de marginalisation, dont on peut estimer qu'il revient au système éducatif de chercher à atténuer les effets.

Ces préoccupations se déclinent en points spécifiques concrets, comme

- les relations entre les enseignements de langues avec l'éducation à la citoyenneté démocratique en Europe ;
- la diversité des publics spécifiques : quelles formes d'enseignement et quelle place à donner aux langues des minorités qui n'ont pas de statut juridique ou réglementaire, particulièrement les langues utilisées par les groupes culturellement minoritaires, les populations migrantes ou récemment installées ?
- les besoins nationaux en langues, la capacité de la Nation à les satisfaire en relation avec les évolutions démographiques, sociales, économiques et géopolitiques à moyen terme ;
- la cohérence des enseignements de langues (à travers le curriculum, au niveau régional) ;
- le mode d'élaboration des finalités pour les enseignements de langues et, plus généralement, des politiques linguistiques, leur caractère explicite, l'implication de la société civile dans leur élaboration.

Elles impliquent la prise en compte de points techniques, qui constituent des conditions de leur mise en œuvre comme :

- l'évaluation concrète de la manière dont les principes et directives concernant les enseignements et les enseignements de langues sont réalisés ;
- les formes de la diversification de l'offre en langue, mais aussi celles des choix effectivement réalisés, dans le cadre de l'enseignement obligatoire ou de second degré, face à une demande sociale souvent exclusivement concernée par l'anglais ou d'autres langues de communication internationale ;
- les convergences entre les enseignements de langues (langue de l'école et langues dites étrangères, langues étrangères entre elles, langues enseignées dans l'école secondaire, à l'université, dans l'entreprise) ;
- les relations entre le système éducatif national et le marché privé des langues ;
- l'évaluation de la qualité de l'enseignement, en relation avec la définition des objectifs d'enseignement au moyen du *Cadre européen commun de référence pour les langues* ;
- la place faite à l'apprentissage tout au long de l'existence et, en particulier, à l'apprentissage autonome et à l'apprentissage de l'autonomie ;
- les conséquences sur la formation des enseignants de langues.

Cela conduit à l'idée d'une éducation plurilingue, qui forme un ensemble cohérent et qui soit clairement reliée à l'éducation à la citoyenneté démocratique en tant qu'élément constitutif des politiques sociales. On peut estimer que la vision d'une société constituée de personnes plurilingues n'est pas encore une réalité dans la plupart des États membres du Conseil de l'Europe. Toutefois, il existe d'un potentiel dans ce domaine, qui peut être valorisé au moyen de propositions réalistes pour le moyen terme. Ayant à gérer une diversité linguistique héritée de l'histoire, devant construire son avenir économique au niveau régional et international, face aux mouvements migratoires récents et à venir, la Slovénie est en mesure de tirer pleinement parti de son expérience des politiques linguistiques, des compétences linguistiques actuelles de ses citoyens et des compétences professionnelles de ses personnels d'éducation et de ses chercheurs. Les Autorités slovènes sont conscientes de ces exigences, mais cela n'est pas nécessairement toujours vérifié pour les employeurs, les parents ou certains enseignants, qui peuvent s'accommoder des solutions actuellement prévalentes : bilinguisme limité aux territoires mixtes, place dominante faite à l'anglais et, secondairement, à l'allemand dans l'enseignement, large autonomie des établissements qui favorise une offre de langues adaptée mais qui peut induire des clivages territoriaux... Le présent *Profil* pourrait constituer un point de départ à un débat sur l'innovation dans ce domaine, dans le cadre, par exemple, d'un Comité de suivi du *Profil*.

3.2. Cohérences : pour un « concept global » des enseignements de langues

Il est difficile de susciter et d'accompagner l'innovation sans une certaine coordination des enseignements de langues, qui sont séparés en domaines disciplinaires disjoints (langue nationale, étrangère...) et en cycles d'enseignement non toujours cohérents entre eux. « L'éducation au plurilinguisme [...] (est) un projet qui se déploie dans un cadre englobant aussi bien les langues maternelles que les langues nationales, régionales ou minoritaires, étrangères..., qu'il s'agit alors de ne pas dissocier dans les enseignements »

(*Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, p. 66). Cette nécessité d'une coordination accrue a été identifiée, par exemple dans l'analyse d'une spécialiste slovène de sociolinguistique, qui souligne que « en dépit du fait que le monde scientifique et politique slovène a toujours maintenu au centre de sa réflexion les questions d'organisation et de planification des politiques linguistiques, à ce jour, aucun document stratégique dans ce domaine n'a été produit¹⁴ ». Cette situation n'est pas propre à la Slovénie mais il conviendrait d'envisager la mise en place d'un dispositif d'observation qui permettrait de disposer d'une vue d'ensemble sur l'éducation aux langues. Cette approche vise à faire des langues et de l'éducation linguistique des éléments visibles dans l'espace du débat public et non des questions pour initiés ou techniciens.

3.2.1. Coordinations transversales

Pour donner une cohérence supplémentaire aux politiques linguistiques éducatives, il pourrait être opportun :

- d'identifier et/ou de créer une coordination des politiques linguistiques, rattachée au plus haut niveau de décision de l'Etat ou au Parlement, ayant en charge la conception, la mise en œuvre d'une stratégie générale (éventuellement décrite dans un document d'orientation stratégique) en ce qui concerne les langues et coordonnant, en particulier, la réflexion des multiples Conseils et Comités chargés de ces questions ou même se substituant à ceux-ci en les intégrant dans une structure nouvelle unique ;
- d'établir des concertations régulières et des synergies permanentes entre, par exemple, : les enseignants et les responsables d'enseignements de langue de l'Ecole et de l'Université, ceux chargés du slovène langue maternelle et l'Andragoski Center, qui a en charge la littérature des adultes, le Centre national des examens et le Conseil national du curriculum ou le Conseil des Experts chargé de l'élaboration des curriculums, entre la Chambre de Commerce et le Centre slovène pour l'éducation des adultes, dans le domaine des besoins langagiers pour la formation professionnelle ou la requalification, entre les responsables administratifs et les élus (Commission de l'Éducation du Parlement)... ;
- d'élaborer un document programmatique relatif aux enseignements de langues, dans le cadre des ministères concernés et par un dialogue avec la société civile, en particulier avec les associations d'enseignants, d'étudiants et de parents d'élèves, de manière à construire une politique dans la durée (voir plus haut) ;
- d'organiser de plus étroites coordinations entre les Services concernés par les enseignements de langues au Ministère de l'Éducation, entre les Ministères concernés (travail ou affaires sociales, affaires étrangères, intérieur...) et à permettre (administrativement et financièrement) l'élaboration de projets communs concernant les langues et leur enseignement/apprentissage.

14 A. Nečak Lük (2003) : *Language Education Policy in Slovenia*, Ministère de l'éducation, de la science et du sport, p. 11 et 75.

A un niveau didactique et organisationnel, il serait alors utile d'envisager s'il est possible et avec quels investissements

- d'organiser une coordination plus étroite pour les enseignements de langues au niveau des collectivités territoriales, y compris dans un cadre transfrontalier (coopération inter régionale européenne) ;
- d'organiser des réseaux d'établissements de manière à ce qu'ils puissent offrir, dans une zone limitée donnée, des enseignements de langues complémentaires (c'est-à-dire qu'un seul établissement ne peut proposer du fait du nombre réduit d'élèves potentiels mais qu'un établissement « de zone » pourrait mettre en place) ;
- de rapprocher les curriculums des différentes langues, qui semblent élaborés indépendamment les uns des autres et qui pourraient comporter des finalités communes, des objectifs comparables, des méthodologies d'enseignement et d'évaluation des acquis et des compétences convergentes ;
- d'introduire des relations explicites d'une langue à l'autre dans l'enseignement de chacune d'entre elle (entre langue nationale et langue étrangère 1, langue étrangère 1 et langue étrangère 2, entre langues slaves, germaniques, romanes ...), à la fois pour des raisons de cohérence pédagogique et dans la perspective de l'éducation au plurilinguisme ;
- de concevoir une politique commune aux universités, dans le respect de leurs spécificités régionales et historiques, mais avec au moins des exigences minimales communes en langues, ceci en relation avec les enseignements secondaires généraux et professionnels et en tenant compte des attentes personnelles étudiants et des exigences académiques ;
- de traduire ces convergences dans la formation initiale et continue des enseignants de langues, au moins par la mise en place d'un tronc commun de formation (au niveau universitaire) ;
- de former les chefs d'établissement au rôle de concepteur/pilote/conseiller des politiques linguistiques qu'ils jouent souvent de facto au niveau local, dans le cadre de finalités communes et de standards partagés, mais dans des contextes sociaux ou linguistiques spécifiques ; ceux-ci ont, en effet, une grande influence sur la demande linguistique des parents et constituent des relais importants pour promouvoir une offre en langues plus ouverte, ce à quoi certains s'emploient déjà ;
- d'instaurer une coordination plus nette entre les responsables de la formation universitaire des enseignants, ceux de leur formation pédagogique initiale, ceux chargés de la formation continue, les responsables d'établissement et les services centraux ;
- d'accorder une place plus importante, dans la formation initiale des enseignants, aux disciplines didactiques (10% du total actuellement), aux séjours de formation à l'étranger et à la formation continue (40 heures par an actuellement).

Ce "concept global" pour une éducation plurilingue est destiné à rendre plus cohérents les parcours d'enseignement et les parcours de formations durant la vie professionnelle et à rentabiliser les investissements de l'Etat en matière d'enseignements de langues. Il devrait aussi permettre de mieux tirer parti des expériences sectorielles positives (par exemple,

les enseignements bilingues dans les territoires mixtes). Le contact entre les acteurs, multiples et de tous statuts, impliqués à un titre ou à un autre dans les enseignements de langues pourrait avoir lieu dans un “forum national” régulier où pourraient exprimer et confronter leurs points de vue les responsables politiques et administratifs, les parents d’élèves, les étudiants, les représentants des groupes culturels, le monde économique et artistique et d’autres acteurs de la société civile.

3.2.2. Curriculums et examens : normes et standards explicites et partagés

Pour créer une éducation plurilingue, il conviendrait d’examiner les modalités destinées à établir une cohérence supplémentaire entre les différents objectifs des enseignements de langues, en termes de compétences à acquérir et de niveaux de compétences attendus pour chacune. Cette clarification constitue déjà, par exemple, une préoccupation majeure du Centre national des examens, qui doit mettre en relation les niveaux sanctionnés par les examens de langues pour adultes et ceux prévus dans le cadre de la scolarité de base ou secondaire. Pour ce faire, il utilise partiellement les niveaux de maîtrise des compétences du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, bien que ces étalonnages (tel examen correspond à tel niveau du *Cadre*) demeurent probablement surévalués, comme c’est généralement le cas, quand on procède de manière intuitive.

Toujours dans le domaine des examens, l’obtention de la nationalité slovène dépend, sauf exception (RN p. 10), de la réussite à une épreuve de langue slovène de niveau dit « élémentaire », mais qui correspondrait à B1 du *Cadre*, lequel est un niveau dit *d’utilisateur indépendant* et non plus *élémentaire*. Les objectifs et les considérations qui fondent ce type de vérification, dont l’usage semble s’étendre en Europe, pourrait mériter discussion. Mais, simplement au niveau technique, il serait important de vérifier :

- si cet examen a été effectivement calibré par rapport aux niveaux du *Cadre* et correspond au niveau A2 ou B1 ;
- si ce seuil linguistique requis est bien celui souhaité par le législateur ;
- si les objectifs à atteindre sont définis explicitement ;
- si les modalités de passation de cette épreuve de langue présentent les garanties d’équité souhaitées.

Afin de créer davantage de transparence et donc de coordination dans ce secteur décisif des formations en langues, il conviendrait d’examiner l’opportunité de construire explicitement les programmes nationaux de langues à partir du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, de manière à les rendre comparables entre eux, d’une langue à l’autre et d’un cycle d’enseignement à l’autre. Des études spécifiques pourraient être menées pour vérifier si le recours au *Cadre* permet de spécifier les compétences attendues en langue nationale, pour laquelle il est prévu d’enseigner des compétences fonctionnelles de communication.

Cette nouvelle conception des programmes pourrait prendre appui sur les *Descriptions des niveaux de référence pour les langues nationales et régionales*, élaborés langue par langue, dont la réalisation est coordonnée par la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l’Europe : ces documents fournissent l’inventaire du “matériel verbal” par langue correspondant à chaque niveau de compétence communicative du *Cadre*. Ces instruments sont disponibles pour l’allemand (*Profil deutsch*), pour le français (*niveau B2*) et ils sont en cours pour le portugais, l’espagnol, le grec, l’italien ... Enfin, le Conseil de l’Europe a mis au point un protocole explicite commun destiné à permettre de relier

des examens et épreuves de langues par rapport au *Cadre (Relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence, Manuel, Avant-projet, DGIV/EDU/LANG (2003) 5 rév. 1, septembre 2003)*. Celui-ci est illustré par des éléments de tests et des exemples vidéo de productions d'apprenants considérés comme relevant de tel ou tel niveau de maîtrise. Tous ces instruments sont disponibles pour établir des programmes explicites et lisibles entre eux.

Une telle structuration des programmes de formations et des examens n'est pas à considérer uniquement comme un aménagement technique, mais elle constitue probablement l'une des conditions de la cohérence et de la diversification des enseignements de langues : elle spécifie des objectifs à l'aide de critères aussi explicites que possible et elle établit une typologie de compétences langagières, dont toutes ne sont pas à enseigner conjointement et/ou non nécessairement à un niveau de maîtrise identique.

L'adoption des tels critères permettrait probablement d'apporter des éléments de réponse à des questions qui actuellement se posent dans le système éducatif slovène, comme :

- celle de la coordination longitudinale des enseignements de langue, en particulier l'articulation entre les cycles de l'enseignement. La langue 1 de l'école primaire est généralement continuée dans le cycle secondaire : l'articulation entre la langue 2, qui peut être apprise durant trois ans dans le primaire, et une autre langue possible dans le secondaire gagnerait à être établie sur les critères du *Cadre* ;
- celle du niveau de compétence du cadre attendu des enseignants et donc celle de la vérification des connaissances des langues enseignées ;
- celle des enseignements des langues offerts en option ou comme langue 2 ou 3, qui se déroulent dans un volume horaire souvent faible. Si l'on concentrait leurs objectifs sur certaines compétences (interaction orale, réception orale et/ou écrite, par exemple), leur enseignement en serait sans doute plus crédible, encore que les représentations sociales dominantes relatives aux enseignements des langues soient encore très polarisées sur la « compétence native ».

A partir de tels programmes de langues compatibles, il deviendrait, en outre, possible d'évaluer (à partir de données empiriques, comme les productions d'élèves) le niveau qu'on peut s'attendre à voir atteint par une majorité d'apprenants dans le volume horaire d'enseignement disponible ou, *vice-versa*, d'estimer le volume horaire moyen nécessaire pour amener la majorité des apprenants à tel ou tel niveau de maîtrise dans telle ou telle compétence. Ce qui permettrait de mieux répartir les investissements en temps et en financements.

3.2.3. Qualité

La question de la qualité des enseignements est récurrente et elle ne concerne pas que les langues. On comprend que la collectivité puisse vérifier si les financements publics sont utilisés avec efficacité. Des doutes quant à la qualité de l'enseignement des langues - récrimination traditionnelle stéréotypée- attirent l'attention, quel que soit leur bien fondé, sur l'intérêt qu'il y aurait à mesurer l'efficacité des enseignements de langues, selon des critères objectivables et à partir de données représentatives.

Là encore, toutes les potentialités du *Cadre* n'ont pas encore été exploitées en Slovénie. Par exemple, des études comparatives concernant la durée nécessaire aux apprenants du système éducatif pour atteindre tel ou tel niveau du *Cadre* seraient à même de fournir

certaines des indications d'efficience attendues par les Autorités nationales et l'opinion publique.

Le *Portfolio européen des langues* est très activement utilisé en Slovénie (RN p. 76 ; un *Portfolio* validé), dans le but d'accompagner les apprenants dans leur réflexion sur leurs propres acquis dans le domaine des langues, pour enregistrer leurs compétences en langues et valoriser les compétences plurilingues. La Slovénie a été l'un des premiers Etats membres à adopter ce projet et celui-ci se poursuit de manière très active.

Mais la question de modalités du contrôle global de la qualité de l'enseignement est importante, d'autant que la Slovénie a choisi un dispositif d'auto évaluation des enseignements, qui fait l'économie des dispositifs classiques d'inspection.

Ainsi, malgré l'adoption officielle des approches dites *communicatives* des enseignements de langues (RN p. 53), il importe de faire le point sur les pratiques d'enseignement. Il est aussi intéressant de s'interroger sur la place à donner, dans les programmes d'enseignement et les formations d'enseignants :

- au rôle des équipes pédagogiques (par classe, mais aussi par ensemble des disciplines, comme les langues) ;
- à la formation à l'apprentissage autonome, à introduire de manière plus précise dans les programmes, les activités de classe et les critères d'évaluation des enseignants ;
- aux activités intégrées (par projet...).

Ces pistes pour des réflexions ultérieures sont nombreuses et méritent d'être décantées pour identifier des priorités compatibles avec les ressources humaines et financières de la République slovène. On les considèrera avant tout comme un réservoir d'idées et d'hypothèses destinées à accompagner des projets innovants et à structurer les évolutions du système.

3.3. Les formations en langues et l'éducation plurilingue et pluriculturelle : prendre en compte l'éducation à la citoyenneté démocratique multiculturelle en Europe

Le développement des compétences en langue première/nationale/minoritaire/du voisinage est, certes, importante à des fins de communication et de qualification professionnelle, mais il fait aussi partie des droits reconnus à la majorité de la population ainsi qu'aux minorités, quelle qu'en soit la nature. Il n'a pas exclusivement pour but la connaissance des langues mais il vise aussi l'acceptation positive de ceux qui les parlent. Il semble donc important d'investir dans ce domaine éducatif capable d'assurer, dans le long terme, la coexistence de groupes culturellement différenciés et le « vivre ensemble » démocratique. Les autorités slovènes ont activement participé à l'Année des langues et apportent une contribution significative à l'Année 2005 consacrée à la citoyenneté démocratique par l'éducation.

On dispose de peu d'informations pour apprécier comment les enseignements de langues, lieu de contact particulièrement visible avec l'altérité, sont mobilisés pour renforcer des attitudes relatives à la diversité culturelle, comme valeurs fondant l'acceptation positive

de la diversité linguistique, bien que des rapports isolés¹⁵ mettent en évidence la nécessité de renforcer cette éducation à la tolérance linguistique.

En tout état de cause, il convient de demeurer vigilants en ces périodes d'intolérance et d'estimer si de nouvelles actions éducatives doivent être envisagées en ce qui concerne :

- les formes à donner, dans les formations en langues, à l'éducation à la citoyenneté, non seulement comme finalité mais aussi comme objectif spécifique impliquant des activités pédagogiques identifiées. L'éducation plurilingue et l'éducation à la citoyenneté partagent les mêmes finalités relativement à la compétence interculturelle : l'éducation à la citoyenneté interculturelle pourrait constituer un thème transversal pour les programmes d'enseignement.
- les formes d'activités pédagogiques permettant de faire percevoir les dimensions multiples de toute identité de groupe (locale, nationale...), lesquelles se rattachent à l'appartenance européenne et l'incluent ;
- les formes à donner à l'éducation interculturelle (non comprise au sens étroit de connaissance d'autres sociétés), au moins sous la forme de comparaisons objectivées entre « nous » et « eux », pour chercher à relativiser certaines formes d'ethnocentrisme ;
- la place à donner à cette responsabilité éducative fondamentale dans la formation initiale et continue de tous les enseignants ;
- le rôle spécifique qui revient dans cette tâche éducative aux enseignants des langues les plus légitimes aux yeux des apprenants (sans doute, le slovène et l'anglais), car ils sont les mieux placés pour faire percevoir la valeur d'autres langues et du plurilinguisme comme compétence personnelle et comme valeur partagée. Il sera utile de tirer profit de l'expérience acquise par les établissements et les enseignants qui travaillent en milieu multilingue et/ou multiculturel, en particulier au niveau des méthodologies d'enseignements utilisées dans les établissements des territoires mixtes.

Ces actions pourraient faire l'objet de programmes de recherche-action pédagogiques légers tendant à la création de matériel d'enseignement ou de propositions pour les curriculums.

3.4. Gestion de la diversité linguistique : accompagner et anticiper les évolutions sociolinguistiques

3.4.1. Le slovène, langue nationale

Le RN (pp. 9-17) souligne, avec une grande pertinence, la situation actuelle du slovène dans l'Etat et les risques inhérents à cette situation, sans doute transitoire :

- risque de clivage entre la langue écrite et le slovène parlé ;

15 *Country Reports on Education : Slovenia. Perspectives for Multicultural Co-operation In Slovenian Education: Framework for a Country-Wide report* de Albert Mrgole, Slovene Adult Education Center. Site : Education and Media in Southeast Europe: Country Reports, http://www.gewi.kfunigraz.ac.at/csbsc/country_reports/Education_Slovenia.htm

- risques de clivages entre différentes variétés orales régionales du slovène : « Le renforcement du régionalisme linguistique a provoqué quelques conséquences indésirables dans le public slovène. On voit déjà certains groupes de locuteurs avoir des problèmes de communication verbale avec des locuteurs d'autres régions, surtout dans les postes officiels et publics, parce qu'ils ignorent comment ajuster leur discours. Cela ne veut pas dire qu'ils ne comprendraient pas le message ou seraient incompris ; mais il existe une possibilité de discrimination sociale cachée ou partielle à l'égard de ces locuteurs atypiques » (RN p.15-16) ;
- risques de clivage entre les citoyens possédant une bonne connaissance de l'anglais (de niveau B2 par exemple, comme ce pourrait être le cas de ceux qui ont suivi les enseignements secondaires supérieurs non professionnels et techniques) et ceux qui ne maîtrisent pas cette langue (ou à seulement à des niveau A1 et A2) : le statut de l'anglais, est élevé dans la société slovène, sans qu'il y ait à cela des raisons historiques particulières. Il est synonyme de réussite sociale, au delà de sa fonction communicative ;
- risques, encore assez hypothétiques, de « conflit de langues » à haut statut comme le slovène et l'anglais, qui pourraient se cristalliser en particulier, autour de l'emploi de la langue nationale comme langue de la production scientifique où langue d'enseignement dans l'université;

Ces questions ont trait à l'une des composantes majeures de l'identité nationale slovène. Elles relèvent du débat entre les citoyens. Pour éclairer celui-ci il serait cependant bon de réunir des données précises, pour anticiper des évolutions sociolinguistiques possibles mais non nécessairement souhaitées, autour des points comme :

- l'opportunité de mettre en place une Agence nationale de terminologie, distincte des académies savantes, en tirant profit de l'expérience de la Catalogne ou du Québec, par exemple ;
- les équilibres à instaurer entre le rôle de socialisation attribué à la langue de l'école (et la constitution des appartenances slovènes) et l'enseignement de celle-ci en fonction de ses emplois dans la communication sociale. Dans cette perspective, quelles relations seraient à établir entre les méthodologies d'enseignement des langues "étrangères" et celle de l'enseignement de la langue nationale slovène ?
- les formes d'emploi du slovène (surtout oral) dans les classes par les enseignants et par les enfants et l'identification des difficultés spécifiques dont elles seraient à l'origine (alternances sociolinguistiques non contrôlées, emplois lexicaux, prononciation et intonation jugés fautifs), pour faire le départ entre les difficultés réelles et les jugements de valeur fondés sur une norme linguistique dominante.

3.4.2. Des minorités linguistiques nouvelles

L'État slovène accorde des droits spécifiques à trois groupes linguistiques (locuteurs de l'italien, du hongrois et Roms/tsiganes), sur des bases territoriales, pour les deux premiers. Ces minorités ont évolué, depuis les temps des « nationalités », par mariage mixtes, déplacements vers les centres urbains, échanges accrus dans les zones limitrophes... Les conflits des Balkans ont aussi amené en Slovénie des immigrants économiques en provenance d'autres Etats voisins, mais dans le cas des immigrés serbes et croates, ceux-ci sont venu grossir les rangs de groupes installés sur le territoire depuis des siècles.

	1953	1971	1991
Slovènes	1415448	1578963	1689657
Albanais	169	1281	3629
Monténégrins	1356	1978	4396
Croates	17978	42657	54212
Macédoniens ¹⁶	640	1613	4432
« Musulmans »	1617	3231	26842
Serbes	11225	20521	47911
« Yougoslaves »	-----	6744	26263
Nationalité non déterminée	-----	3073	9011

(Données des Recensements)

La proportion de Slovènes (c'est-à-dire de citoyens reconnaissant avoir le slovène comme langue première) est passée de 96,52% en 1953 à 87,84 % l'année de l'indépendance. La plupart des migrants ont reçu la citoyenneté slovène et la Constitution prévoit un cadre pour la préservation des caractéristiques linguistiques et culturelles de ces groupes (article 61).

Du fait de l'autonomie relative des établissements, peu d'informations sont centralisées sur les aménagements éducatifs spécifiques mis en place pour les enfants dont le slovène n'est pas la langue première mais une langue seconde. Quelques centaines seraient concernés : le Rapport Eurydice (septembre 2000 : *Foreign Languages Teaching : Slovenia*) fait état (p. 3) de cours dispensés en langue maternelle (en 2000/2001) à des enfants issus de l'émigration : Croates, Macédoniens¹⁷, Albanais et « Arabes » (au nombre de 115). Dans certaines écoles primaires, les enfants non slovénophones reçoivent un enseignement supplémentaire en slovène dans les années 1 et 2. On connaît aussi des cas où des volontaires donnent une aide aux parents de ces enfants voulant améliorer leurs connaissances en slovène.

Le *Rapport national* expose cette situation (p. 34) et décrit l'action dans ce secteur comme constituée « d'efforts sporadiques de promotion du slovène comme langue d'enseignement des élèves de langues maternelles différentes », sans indication sur les formes d'enseignement des langues maternelles de ces enfants. Il serait très important de vérifier cette évaluation ainsi que celle qui met en évidence la nécessité de prévoir une politique active qui anticipe les dynamiques migratoires, car « il est clair que les dispositifs juridique, financier et organisationnel au niveau étatique sont désormais inadaptés » (RN p. 25).

Cette situation a déjà été signalée par des instances européennes et elle est tout à fait identifiée dans les analyses slovènes : « il y a une *lacune* pendant dans la détermination des priorités linguistiques relatives aux groupes de migrants, au moins au niveau formel »¹⁸. Cette question reçoit déjà de réponses locales. Il serait particulièrement utile de mieux mettre celles-ci en évidence, d'identifier les bonnes pratiques et de sensibiliser tous les établissements à leurs possibilités d'action dans ce domaine.

16 Terme d'auto identification utilisé par les personnes concernées

17 voir note ci-dessus

18 Lük N, 2003, déjà cité, p. 75.

Cet ensemble de bonnes pratiques permettrait probablement de répondre avec efficacité aux demandes des citoyens slovènes qui se considèrent comme des minorités nationales pour mieux faire valoir leurs droits linguistiques. Il serait sans doute plus adapté de montrer que leurs demandes légitimes quant à la transmission de la langue première (ou identitaire) de leurs enfants est dès à présent concrètement possible (il existe des programmes d'enseignement pour le serbe et le croate), dans le cadre actuel du système éducatif, y compris sous forme d'enseignements optionnels supplémentaires. Une action de sensibilisation des établissements à ces possibilités d'aménagement des enseignements de langues pourrait aussi avoir une certaine pertinence pour élargir l'audience du hongrois (qui n'est pas enseigné ailleurs que dans les territoires mixtes), celle de l'allemand des régions de Maribor, Celje et Ptuj ou de celle du Frioulan.

Pour mieux développer ce potentiel plurilingue national, on pourrait envisager d'ouvrir des forums de réflexion sur des hypothèses comme :

- tirer parti de l'expérience d'éducation bilingue de territoires mixtes, pour organiser des établissements bilingues dans d'autres zones, ou même comme modèle général possible pour les enseignements de langues. Cela impliquerait de savoir s'il est possible de rapprocher les curriculums de l'établissement bilingues "minoritaires" des curriculums bilingues « généraux » (hors des territoires mixtes) ;
- établir, à cette fin, des collaborations transfrontalières croisées, complémentaires et alternées pour les établissements secondaires et/ou les parcours de formation universitaires de même nature, surtout (mais non exclusivement) pour les étudiants appartenant à des minorités linguistiques ;
- expérimenter le rôle possible des formations à distance (au moins partielles, avec regroupements périodiques en présentiel) pour les groupes linguistiques minoritaires épars sur le territoire ;
- donner aux enfants la possibilité d'acquérir le slovène, dans des cadres clairement établis, pour une bonne intégration dans le système éducatif, tout en proposant des formations dans leur langue première, partout où cela est raisonnablement possible étant donné les coûts pour la collectivité, de manière à accompagner la transmission de ces langues par les familles. Il est clair que l'acquisition d'une compétence consistante dans leur langue maternelle peut constituer une base pour un développement rapide d'une compétence en slovène et, plus généralement, pour le développement de leur répertoire plurilingue ;
- de valoriser la diversité des langues de Slovénie dans les cours de langues étrangères et les autres cours (langue maternelle, éducation civique...), en particulier au moyen d'activités liées au *Portfolio européen des langues* ;
- de privilégier des solutions ciblées et contextualisées, comme cela semble pouvoir être le cas partout où la concentration démographique d'enfants et d'adultes le permet, mais de poursuivre une action de ce type de manière coordonnée, pour éviter des inégalités locales de traitement.

Sa position géopolitique a toujours conduit la Slovénie à entretenir des relations culturelles et économiques intenses avec les régions voisines : 42 accords culturels sont en vigueur à ce jour avec d'autres pays. Ces relations s'intensifieront probablement dans le cadre de l'Union européenne. Il ne serait pas inutile de songer à organiser plus largement des formations en langues du voisinage (outre le hongrois et l'italien : croate,

allemand...) pour les besoins de l'administration, ceux des échanges économiques et pour des finalités interculturelles (par exemple, russe).

3.5. Équité sociale et accès aux langues : favoriser des politiques d'inclusion

Pour être considérées comme inclusives, on sait que les politiques linguistiques doivent permettre l'accès équitable et effectif de tous aux enseignements de langues, sans distinction d'appartenance « ethnique », de langue, de genre, d'âge, de ressources...

Le *Rapport national* et les observations du Groupe d'experts notent, à cet égard, que :

- les enseignements préscolaires ne sont pas obligatoires, à l'exception de la dernière année (5-6 ans). Cela conduit à des opportunités plus limitées d'apprendre une langue en phase précoce pour les enfants qui ne suivent pas cette formation facultative ou dont les établissements n'organisent pas de tels enseignements, sur une base volontariste ;
- dans l'enseignement secondaire professionnel et technique, l'offre et la place des langues est généralement plus limitée que dans les enseignements généraux ;
- de semblables différences s'observent dans les enseignements universitaires, selon les facultés ;
- les enseignements pour adultes font une large place aux langues mais ils sont payants et il semble que la classe d'âge des 45 ans et plus présente des besoins spécifiques dans ce domaine, important pour la qualification et l'insertion professionnelles ;
- les enseignements privés payants peuvent jouer un certain rôle dans la production et reproduction des inégalités linguistiques ;
- les dispositions prises en ce qui concerne les langues pour les publics présentant des besoins éducatifs particuliers ne sont pas explicitées dans les textes réglementaires disponibles ;
- l'offre en langues étrangères est variable régionalement, les concentrations urbaines étant sans doute favorisées par rapport aux zones rurales ;
- les différences de genres sont sans doute peu significatives en ce qui concerne l'enseignement de la première langue, qui est majoritairement l'anglais.

Il serait éclairant de disposer de données sociologiques sur ce que l'on nomme la « démocratisation » de l'enseignement (et du rôle qu'y jouent les langues), en relation avec une philosophie éducative de l'égalité des chances. On peut s'interroger sur la question de savoir si ce point, associé à celui de la place et du rôle de l'éducation de statut privé, peut constituer matière à un débat pertinent pour la conduite des politiques linguistiques éducatives.

3.6. Diversifications : élargir l'offre de langues, différencier les enseignements

3.6.1. L'offre en langues

De nombreuses langues peuvent être apprises dans le système éducatif slovène (y compris dans les Centres de formation pour adultes), mais deux sont majoritairement choisies, l'anglais et l'allemand, ce qui semble limiter l'intérêt pour les autres (à l'exception sans doute de l'italien). Cela tient au souhait des familles de voir leurs enfants apprendre des langues « utiles », mais il n'est pas certain que leur conception de « l'utilité » soit toujours pertinente et que leurs choix coïncident obligatoirement avec les besoins en langues de la République de Slovénie.

Le *White Paper* notait que, en 1991, 45% de la population n'avait pas suivi l'École de base complète (p295), et donc n'avait probablement pas suivi d'enseignement de langues. La situation a beaucoup évolué.

Environ 28 000 élèves du primaire (sur 115 000 environ) suivent des cours de langue optionnelle (qui est donc une langue 2) et 40% des élèves scolarisés dans les établissements secondaires (soit 54601 sur 91739 ; RN pp. 82-83) ont accès à une seconde langue étrangère. Les mouvements migratoires de Slovènes rentrant au pays et les apprentissages effectués hors du cadre scolaire peuvent atténuer sensiblement la portée de ces chiffres. Mais il existe encore des opportunités d'accroître la place faite à l'enseignement des langues.

Il serait aussi techniquement utile d'examiner si l'étude de la langue 1 (anglais ou allemand) pendant 10 ans ne conduit pas à des effets de plafonnement, qui pourraient être traités par le recours à d'autres formes d'enseignement que celui de la « classe de langue » intégrée dans l'horaire hebdomadaire.

Une ouverture majeure du système éducatif national aux langues suppose des investissements et elle doit être envisagée progressivement. Il ne suffit pas d'élargir l'offre en langues pour créer automatiquement une demande plus diversifiée. Cependant, il n'est pas inutile de réfléchir aux moyens que le système éducatif pourrait imaginer pour stimuler la diversité des apprentissages, en offrant un éventail de langues aussi large que possible, en fonction de ressources humaines disponibles et des ressources financières qu'il décide d'affecter aux langues. Pour ce faire, on pourrait examiner l'opportunité d'actions telles que :

- l'élargissement des formes de facilitation ou de « discrimination positive » pour la mise en place et le suivi des langues moins enseignées (comme actuellement, l'abaissement des seuils d'ouverture d'une classe) ;
- la recherche de scénarios curriculaires faisant une place à l'anglais, mais aussi à d'autres langues, en stimulant l'expérimentation de nouvelles structures pour les enseignements de langues (par exemple, l'organisation en groupes de langues et non par classes, pendant des périodes, banalisées à cet effet, de l'emploi du temps hebdomadaire, tous les enseignements de langues pour toutes les langues et toutes les classes se faisant durant de mêmes plages horaires) ;
- le développement des compétences d'auto apprentissage et la création de centres de ressources en langues, au sein des centres de documentation/bibliothèques des établissements ;

- la mise en place de sessions d'informations destinées aux parents d'élèves et aux élèves, menées collectivement par la direction des établissements et les enseignants de langues, pour faire mieux percevoir les valeurs des langues et du plurilinguisme. La *Journée européenne des langues*, qui fait suite à l'Année *européenne des langues* (dans laquelle la Slovénie s'est particulièrement impliquée ; RN pp. 75-76) pourrait constituer une bonne occasion d'organiser de telles rencontres
- la mise en place de « salles de langues », spécialement équipées, permettant l'emploi pédagogique des technologies de l'information qui sont en mesure de susciter des méthodologies d'enseignement plus actives et plus diversifiées.

3.6.2. Les formes de la différenciation

La différenciation dans les choix des langues s'avère clairement prise en charge dans les gimnazija (au moins ceux des villes), où le choix d'une 2^e, 3^e et même parfois d'une 4^e est proposé. Elle est très en deçà de ces standards dans certains enseignements secondaires techniques et professionnels.

La différenciation prend aussi la forme de groupes de niveaux au sein d'une même classe. Cette pratique est recommandée par les programmes officiels ("diversification flexible dans les dernières années d'école", RN p. 30), tout spécialement pour les deux dernières années du cycle. Il serait utile de disposer d'enquêtes permettant de savoir sur quelles données et sur quels critères ces groupes sont constitués en langues, si l'on tient compte des expériences antérieures ou parallèles d'apprentissage des langues. Les enseignants sont alors tenus d'ajuster leurs approches aux différents groupes, ce qui implique un savoir-faire très élaboré, et d'évaluer les acquis en fonction des capacités caractérisant chaque groupe, de manière à ce que les élèves puissent accomplir des progrès compatibles avec leur niveau. Cette activité requiert un haut degré de compétence professionnelle (analyse des besoins, sélection des contenus, adaptation dans la gestion pédagogique du groupe). Il importerait d'évaluer la mise en pratique et les effets de cette pédagogie différenciée et d'apprécier comment cette compétence professionnelle est prise en charge par la formation initiale et continue des enseignants. La différenciation implique aussi de s'interroger sur l'existence de standards minimaux de connaissances à acquérir pour tous les groupes et de sur ce qui est à prévoir s'ils ne sont pas atteints (*redoublement*, cours de soutien...).

3.7. Pilotage des enseignements de langues : susciter et contrôler l'innovation

La multiplicité des suggestions exposées jusqu'ici implique d'établir des priorités dans les réorganisations envisagées. La pertinence de celles-ci devrait pouvoir être évaluée à partir d'une connaissance aussi complète que possible de l'état du système éducatif.

Le rapport *Development of Education* (mai 2001) cite bien des « evaluation studies » et des « monitoring reports » annuels (p.26) qui pourraient jouer ce rôle. La collecte de données sur les langues en est à ses premiers pas, puisqu'on ne peut disposer de statistiques spécifiques, en termes de choix des langues, par genre, par régions, par catégories socioprofessionnelles des parents des apprenants, par langues utilisées par ceux-ci... Pour le pilotage des politiques linguistiques éducatives, il pourrait être éclairant de collecter des informations plus précises, en particulier sur :

- les choix de langues par étudiant (dans le système éducatif) et non uniquement par langue (tant d'étudiants apprennent telle langue) ;

- la nature des répertoires linguistiques des adultes (langues transmises et acquises dans le système secondaire, universitaire, privé, par auto apprentissage ...) ;
- les niveaux de compétence atteints par les apprenants d'une classe donnée.

Ces recherches pourraient être menées en collaboration avec le Centre national des examens.

Les responsabilités relatives à l'évaluation, au pilotage et à la collecte de données pourraient être assumées conjointement par les établissements scolaires (sous forme de protocoles d'auto évaluation) et les recensements nationaux (en ce qui concerne les langues parlées par les parents et aux enfants). Il y aurait aussi quelque intérêt à constituer, avec les services économiques, ceux de la prospective, les Chambres de commerce..., un dispositif d'identification des besoins nationaux en langues, à moyen terme, en fonction de facteurs géopolitiques, des tendances lourdes de l'économie et des échanges, de la structure du marché de l'emploi et de l'évolution des tâches professionnelles, de la consommation culturelle, des mouvements démographiques et migratoires ... Ces informations pourraient permettre d'établir des priorités concernant les besoins langagiers pour l'insertion internationale, pour l'insertion régionale et pour la cohésion sociale. Elles seraient sans doute précieuses pour anticiper les besoins en langues non européennes (le chinois, par exemple) ou en langues des États voisins avec lesquels des relations fortes sont susceptibles de se nouer à nouveau dans l'espace européen, ainsi que pour chercher à assurer la transmission de ces langues dans les familles et les groupes où elles sont déjà parlées, en territoire slovène.

3.8. La formation initiale et continue des enseignants

La formation des enseignants est un facteur déterminant de la mise en oeuvre des politiques linguistiques éducatives. Les meilleures réformes possibles ne peuvent donner de résultats satisfaisants que si les enseignants y adhèrent. Le recrutement d'enseignants qualifiés constitue un élément essentiel de la planification des réformes à moyen terme. Cette qualité de l'enseignement ne peut être produite que par la formation initiale et par la formation continue des enseignants.

Ainsi, dans quelques autres États membres, les futurs enseignants sont tenus de séjourner un semestre ou un an à l'étranger dans le cadre de leur formation, afin d'acquérir une conscience et des compétences linguistiques et interculturelles. Une telle mesure, qui a des conséquences financières, pourrait être mise à l'étude. Les enseignants en exercice pourraient être encouragés plus systématiquement à avoir recours aux programmes de l'Union européenne conçus à cet effet.

Plus généralement, les formations initiales et continues des enseignants pourraient définir des objectifs de formation clairs, en s'inspirant par exemple du document *European Profile for Language Teacher Education; A Frame of Reference*¹⁹. En ce qui concerne plus particulièrement la perspective de l'éducation plurilingue, ces formations devraient aussi comporter :

¹⁹ Report to the European Commission, Directorate General for Education and Culture, par M. Kelly et autres, septembre 2004. http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/doc/profile_en.pdf

- tout particulièrement pour les enseignants des langues les plus enseignées (slovène, anglais, allemand...), une formation méthodologique dans laquelle l'apprentissage de ces langues est replacé dans le contexte du plurilinguisme des personnes et comme moyen d'accès à l'Autre, outre que comme moyen de communication international ;
- une formation commune à tous les enseignants de langues, afin que ceux-ci puissent se familiariser avec les méthodologies destinées à aider les apprenants à développer leurs compétences plurilingues, grâce à un enseignement intégré permettant le développement des compétences transversales ;
- une formation aux enjeux et dimensions culturels et interculturels des enseignements des langues, au moyen d'activités permettant de prendre conscience des relations entre apprentissage des langues, acquisition de compétences culturelles et construction d'attitudes ouvertes aux différences culturelles. Il importe de mettre en évidence le rôle de l'apprentissage et de la connaissance des langues pour le développement d'une citoyenneté démocratique et interculturelle.

Les évolutions souhaitables dans la formation initiale des enseignants à l'éducation au plurilinguisme impliquent un déplacement d'accent de l'objet (la langue) à sa transmission aux apprenants par la médiation de l'enseignement.

Les finalités de la formation continue sont, comme attendu, du même ordre

- assurer une amélioration des compétences linguistiques et culturelles des enseignants
- favoriser la participation à la formation continue au moyen de mesures variées
- faire connaître et faire participer aux programmes de l'Union Européenne
- établir des coopérations bilatérales plus intenses avec les pays des langues cible
- informer sur les instruments élaborés par Le Conseil de l'Europe : le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, le *Portfolio Européen des Langues*, le *Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques* et ses publications complémentaires, les *Descriptions des niveaux de référence* par langues...
- sensibiliser aux enjeux et aux moyens des politiques linguistiques et des politiques linguistiques éducatives.

4. Remarques conclusives

La Slovénie a eu à affronter de nombreux défis éducatifs dans la première décennie de son indépendance politique. Les avancées sur le plan éducatif global aussi bien que dans le domaine particulier des langues sont très significatives. Le potentiel de la Slovénie en ce qui concerne le développement d'une politique linguistique éducative tournée vers le plurilinguisme est considérable, comme en témoigne son implication active dans les programmes linguistiques européens. Des modifications du système tendant déjà à réaliser une éducation plurilingue ont été introduites graduellement. Les premiers résultats des nouveaux curriculums introduits en 1996 sont en cours d'évaluation et d'autres adaptations sont envisageables, dans une perspective qui n'est pas figée, mais en évolution.

La Slovénie et le Conseil de l'Europe s'accordent à considérer que ces adaptations pourraient concerner, au niveau le plus immédiat :

- l'offre généralisée d'une seconde langue dans l'éducation primaire, y compris en anticipant le début de son étude ;
- la possibilité d'une troisième langue dans l'éducation secondaire générale ;
- l'extension des enseignements de langues à toutes les filières de la formation secondaire technique et professionnelle ;
- la poursuite de la formation linguistique à l'université dans toutes les facultés ;
- la formation professionnelle initiale et continue des enseignants, incluant des modules de formation centrés sur la sensibilisation à la diversité linguistique et à l'ouverture aux langues des autres. En effet, l'accent sur l'éducation interculturelle et, en particulier, la valorisation d'attitudes d'acceptation positive des différences linguistiques et culturelles demeure une des responsabilités majeures des formations en langues, au-delà de leur valeur fonctionnelle et pour la profession. Cette tolérance linguistique est essentielle à la cohésion sociale. L'expérience historique acquise en ces matières par la Slovénie devait servir de base à la recherche de nouveaux dispositifs tendant à réduire les clivages culturels potentiels au moyen d'une éducation plurilinguisme, comme culture de paix et de communication interculturelle sereine.

Cet élargissement pourrait être rendu possible par :

- la construction de curriculums articulés dans la durée et raisonnables quant aux objectifs visés, au moyen d'une utilisation plus systématique du *Cadre* pour définir les compétences à enseigner, les contenus d'enseignement et les niveaux à atteindre ;
- le cas échéant, l'ajustement des examens nationaux à ces nouveaux objectifs et leur calibrage à l'aide du processus proposé par le *Manuel*.

Il pourrait permettre :

- d'élargir l'enseignement de l'italien et du hongrois hors des territoires mixtes ;
- de faire systématiquement une place aux « langues du voisinage », qui sont souvent aussi les langues premières de certains groupes de Slovènes ou de migrants ;
- de reconsidérer la place de l'anglais, comme constituant toujours l'axe majeur des répertoires individuels.

Sur un plan plus général, un rapprochement entre les objectifs et les programmes des langues étrangères et de la langue nationale pourrait s'avérer profitable, en particulier en ce qui concerne la littéracie fonctionnelle et la compétence à communiquer langagièrement.

Ce dispositif aménagé autoriserait plus facilement la création et le contrôle de qualité. Il impliquerait une majeure coordination entre les cycles d'enseignement et les services chargés de leur gestion, une majeure coordination des organes de décision politique concernés par les langues ainsi que la mise en place de dispositifs de suivi et d'évaluation prospective des enseignements de langues, destinés à anticiper les besoins nationaux, dans un contexte européen et mondialisé.

Annexe 1 : *Le point de vue du Conseil de l'Europe en matière d'enseignement des langues : le plurilinguisme*

Devant la diversité linguistique de l'espace européen et de chacun de ses Etats, le Conseil de l'Europe a développé une position : celle de la valorisation et du développement du plurilinguisme. Un consensus s'est créé entre les Etats membres du Conseil de l'Europe autour du plurilinguisme de chaque Européen comme finalité principale destinée à guider la réalisation des politiques linguistiques éducatives. Cette position est formulée dans nombre de documents (voir Annexe 2) et elle a été explicitée concrètement dans le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (voir Annexe 3).

Il convient de définir clairement cette notion de plurilinguisme, qui peut prêter à malentendus. En premier lieu, cette perspective met au centre des politiques éducatives non les langues, envisagées pour elles-mêmes, et la diversité multilingue²⁰ mais ceux qui les utilisent. Ensuite, l'accent est mis sur la capacité que possède chaque individu d'apprendre et d'utiliser plus d'une langue dans la communication sociale.

Dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, le plurilinguisme est défini comme « ...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 considèrera 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, 2000, p. 129).

Dans une entité politique et sociale donnée, les langues n'ont pas le même statut et la même reconnaissance : certaines sont langue officielle, langue de solarisation, langue de minorités reconnues, de groupes non reconnus ; certaines sont recherchées et source de prestige, d'autres dévalorisées et handicapantes, facteur d'exclusion...

Il revient à l'Etat d'assurer démocratiquement les équilibres entre les répertoires plurilingues des groupes et entre les langues que la collectivité nationale, régionale, fédérale... utilise pour ses projets (relations avec les régions frontalières, insertion dans l'espace régional, dans l'espace européen, dans les échanges internationaux...). Le rôle majeur des politiques linguistiques est ainsi d'organiser la gestion équilibrée des répertoires plurilingues, des langues du territoire et des besoins collectifs, en fonction des ressources disponibles et des traditions culturelles et éducatives, pour assurer la cohésion sociale, au besoin par la reconnaissance explicite des droits et des devoirs linguistiques de chacun.

La valorisation et le développement du plurilinguisme constituent ainsi l'un des aspects fondamentaux de l'inclusion sociale et de l'éducation à la citoyenneté démocratique.

Le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe, dans la Déclaration et le Programme concernant l'éducation à la citoyenneté démocratique du 7 mai 1999, soulignait que la préservation de la diversité linguistique européenne n'est pas une fin en soi, puisqu'elle est mise sur le même pied que la construction d'une société plus tolérante et plus solidaire : "*une société plus libre, plus tolérante et plus juste, fondée sur la solidarité, des valeurs partagées et un héritage culturel riche de sa diversité*" (CM (99) 76). En faisant, dès 1997, de l'éducation à la citoyenneté démocratique une priorité du Conseil de l'Europe et des Etats membres, les Chefs d'Etats et de Gouvernements

²⁰ « *Multilinguisme* » réfère à la présence, dans une aire géographique donnée, grande ou petite, de plusieurs variétés linguistiques (formes de la communication verbale, quel qu'en soit le statut). « *Plurilinguisme* » réfère au répertoire de variétés linguistiques que peuvent utiliser les locuteurs (incluant la 'langue maternelle'/première et toutes celles acquises ultérieurement, là encore, quel que soit leur statut à l'école et dans la société et à quelque niveau que ce soit).

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

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

Il convient de souligner que cette finalité, qui reflète un consensus entre les Etats membres, implique une mise en œuvre progressive : la mise en place de mesures appropriées (programmes et curriculums, formation des enseignants ...) peut passer par de nouvelles formes d'organisation, nécessitant des ressources financières complémentaires ou des décisions politiques importantes. La réalisation de politiques linguistiques éducatives pour le développement du plurilinguisme peut être envisagée de bien des manières. On peut donc s'attendre à ce que les implications du *Profil* et ses conséquences, possibles ou effectives, soient variables suivant les pays, en fonction de la conjoncture politique nationale ou encore de son histoire et de ses cultures éducatives.

Annexe 2 : Documents exprimant la position du Conseil de l'Europe sur les politiques linguistiques éducatives

Conventions

- Convention culturelle européenne (1954)
- Charte européenne des Langues régionales ou minoritaires www.coe.int/minlang/fr
- Convention Cadre pour la protection des minorités nationales

Recommandations et Résolutions en matière de politique

- **Comité des Ministres du Conseil de l'Europe** (www.coe.int/T/cm)
 - Recommandation N° R (82) 18 aux Etats membres concernant les résultats du Projet N° 4 du CDCC ("Langues vivantes 1971-1981")
 - Recommandation N° R (98) 6 aux Etats membres concernant les langues vivantes
- **Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe** (<http://assembly.coe.int/>)
 - Recommandation 1383 (1998) de l'Assemblée Parlementaire sur la Diversification linguistique et réponse du Comité des Ministres (CM (99)97)
 - Recommandation 1539 (2001) - Année Européenne des Langues
 - Recommandation 1598 (2003) - *Protection des langues des signes dans les Etats membres du Conseil de l'Europe*
- **Conférence permanente des Ministres européens de l'éducation**
 - Résolution sur le *Portfolio européen des langues*, adoptée lors de la 20^e session de la Conférence permanente (Cracovie, octobre 2000)

Ces instruments et recommandations, qui forment la base juridique et politique des politiques linguistiques éducatives à tous les niveaux, visent à faciliter l'acquisition d'un répertoire de langues – diversité linguistique pour l'individu plurilingue – mais aussi à s'assurer qu'une attention suffisante soit accordée à la diversification des options en matière d'apprentissage des langues. Il s'agit, dans ce dernier cas, de rendre possible et d'encourager l'apprentissage d'une gamme étendue de langues, et non uniquement des langues traditionnellement dominantes dans l'enseignement, au lieu de se contenter de répondre par exemple à la demande actuelle d'apprentissage de l'anglais.

Les documents en question sont axés principalement sur les langues définies comme « langues minoritaires » ou « langues vivantes ». Ces expressions excluent généralement les langues considérées comme langue nationale et/ou officielle d'un État et les politiques d'éducation se rapportant à leur enseignement. Toutefois, il est nécessaire d'inclure ces langues dans les politiques linguistiques éducatives car elles font partie du répertoire linguistique des individus. Le *Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques éducatives en Europe* indique certaines possibilités pour la mise en œuvre de politiques couvrant également l'enseignement et l'apprentissage de la langue nationale et/ou officielle qui est aussi la langue maternelle/première langue de nombreux individus.

Annexe 3 : *Présentation des instruments du Conseil de l'Europe (Division des Politiques linguistiques)*

- ✓ *Le Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques éducatives en Europe*
- ✓ *Le Portfolio Européen des Langues (PEL)*
- ✓ *Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECR)*
- ✓ *Manuel pour relier les examens de langues au CECR*

1. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue www.coe.int/lang/fr

La finalité de ce *Guide* est de proposer un instrument d'analyse qui serve de document de référence à l'élaboration ou à la réorganisation des enseignements de langue dans les États membres. Il se propose de répondre à la nécessité d'élaborer des politiques linguistiques en faveur du plurilinguisme et de la diversification de manière organisée, de sorte que les décisions soient liées les unes les autres. Il aborde ainsi, par exemple, la définition des principes de base et des objectifs, l'analyse de la situation, l'inventaire des ressources, des attentes, des besoins, la mise en œuvre des mesures et l'évaluation. Ce *Guide* ne promeut aucune mesure de politique linguistique éducative particulière ; il a pour ambition d'identifier les enjeux et les réponses possibles en accord avec des principes partagés.

En fonction de ces finalités, le *Guide* est organisé en trois parties :

- analyse des politiques linguistiques éducatives actuellement menées en Europe (analyse des caractéristiques communes des politiques des États membres et exposé des principes du Conseil de l'Europe) ;
- données nécessaires à l'élaboration des politiques linguistiques éducatives (méthodologie pour la conception, des éléments/facteurs à prendre en compte lors de la prise de décisions) ;
- mise en œuvre des politiques linguistiques éducatives (principes de base en matière d'orientations pour des politiques et choix des options pour les décideurs pour mettre en œuvre la diversification de l'offre en langues et l'éducation plurilingue ; inventaire des moyens techniques et description de chaque « solution » avec éléments d'évaluation des coûts, de la durée de mise en place, des moyens, des conséquences pour la formation des enseignants, de la gestion administrative, etc.).

Afin de rendre les propositions accessibles à des lecteurs ayant des besoins différents, le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* existe en deux versions :

- la *Version intégrale* (version de référence), qui présente des arguments et des exemples pour les principes, analyses et approches qui visent à organiser les politiques linguistiques éducatives telles qu'elles sont conçues par le Conseil de l'Europe. Cette version s'adresse aux lecteurs intéressés par tous les aspects de ce sujet, y compris ses dimensions techniques. Elle apporte des réponses à la question suivante : *comment introduire des politiques linguistiques éducatives favorisant le développement du plurilinguisme ?*

Cette version s'accompagne d'une série d'Études de référence (voir site Internet) élaborées spécialement pour le *Guide* par des spécialistes dans les domaines concernés. Elles présentent une synthèse, ou rentrent dans les détails des questions traitées dans cette version. Elles sont publiées séparément ;

- une *Version de synthèse* destinée à ceux qui ont une influence sur les politiques linguistiques éducatives, qui les élaborent ou qui les mettent en œuvre à tous niveaux, que ce soit à celui des institutions individuelles, des autorités locales, du système national d'éducation ou des institutions internationales publiques ou privées. Ce document ne s'adresse pas à des linguistes mais à des décideurs politiques qui ne possèdent pas forcément de connaissance approfondie des questions techniques concernant l'enseignement des langues.

Une version révisée du *Guide* sera publiée en 2006.

Les deux versions du *Guide*, ainsi que les *Études de référence*, sont disponibles sur le site Internet.

2. Portfolio européen des langues (PEL) www.coe.int/portfolio

Le Portfolio européen des langues a été développé et expérimenté par la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, Strasbourg, de 1998 à 2000. Il a été lancé à un niveau paneuropéen pendant l'Année européenne des langues comme un instrument pour la promotion du plurilinguisme et du pluriculturalisme.

Le PEL est un document dans lequel ceux qui apprennent ou ont appris des langues – dans un contexte scolaire ou en dehors de celui-ci – peuvent consigner leurs expériences d'apprentissage de langues et leurs expériences culturelles, favorisant ainsi la réflexion.

Le PEL comporte trois parties :

- un **Passeport de langues**, que son détenteur met à jour régulièrement. Une grille lui permet de décrire ses compétences linguistiques en fonction de critères communs utilisés à travers l'Europe ; elle sert de complément aux certificats habituels ;
- une **Biographie langagière** dans laquelle l'apprenant décrit ses expériences de l'apprentissage de chaque langue ; elle a été conçue pour aider l'apprenant à planifier son apprentissage et à mesurer ses progrès ;
- un **Dossier**, dans lequel l'apprenant consigne des exemples de travail personnel étayant ses compétences linguistiques.

Objectifs

Le PEL vise à promouvoir les objectifs du Conseil de l'Europe, parmi lesquels figure le développement d'une citoyenneté démocratique en Europe, par :

1. l'approfondissement de la compréhension mutuelle et de la tolérance entre citoyens ;
2. la défense et la promotion de la diversité linguistique et culturelle ;
3. la promotion de l'apprentissage linguistique et interculturel tout au long de la vie ; le PEL vise en effet à rendre l'apprenant plus responsable et plus autonome ;
4. une description claire et transparente des compétences et qualifications afin de favoriser la cohérence de l'enseignement des langues et la mobilité en Europe.

Principes

- Toutes les compétences sont valorisées, qu'elles aient été acquises dans un contexte éducatif formel ou non ;
- Le Portfolio européen des langues est la propriété de l'apprenant ;
- Il est lié au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (voir site Internet).

Accréditation de modèles de PEL : voir informations détaillées sur le site Internet.

3. Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer (CECR) www.coe.int/lang/fr

Ce document, élaboré grâce à une recherche scientifique et une large consultation, est un instrument pratique permettant d'établir clairement les éléments communs à atteindre lors des étapes successives de l'apprentissage ; c'est aussi un instrument idéal pour la comparabilité internationale des résultats de l'évaluation. Le CECR fournit une base pour la reconnaissance mutuelle des qualifications en langues, facilitant ainsi la mobilité éducative et professionnelle. Il est de plus en plus utilisé pour la réforme des curricula nationaux et par des consortia internationales pour la comparaison des certificats en langues. Le CECR est un document qui décrit aussi complètement que possible :

- toutes les capacités langagières
- tous les savoirs mobilisés pour les développer
- toutes les situations et domaines dans lesquels un individu peut être amené à utiliser une langue étrangère pour communiquer.

Le CECR permet de définir clairement les objectifs à atteindre lors de l'apprentissage et de l'enseignement d'une langue. Il offre des outils pour l'évaluation des compétences en langues.

Il est très utile aux concepteurs de programmes, aux auteurs de manuels scolaires, aux examinateurs, aux enseignants et aux formateurs d'enseignants – enfin à tous ceux concernés par l'enseignement des langues et par l'évaluation des compétences en langues.

Le CECR est le résultat de projets de recherche approfondis et toujours en cours sur des objectifs de communication, dont le concept populaire de « Niveau seuil » est un très bon exemple.

Ce document de référence, qui permet d'établir des standards, a rencontré un grand succès ; il est utilisé à tous les niveaux et a été traduit en plus d'une trentaine de langues (voir site internet).

Des Guides et des Études de cas sont disponibles sur le site du Conseil de l'Europe.

Version française : *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, 2001 – Éditions Didier – ISBN 227805075-3

English version: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, 2001 - Cambridge University Press - ISBN: Hardback 0521803136 Paperback: 0521005310.

4. Relier les examens de langue au *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Manuel (www.coe.int/lang/fr)

La Division des Politiques linguistiques a publié une version expérimentale d'un Manuel pour relier les examens de langues au *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) afin d'aider les États membres et les producteurs d'examens au niveau national ou international à mettre en relation leurs certificats et leurs diplômes de langues avec le CECR.

Ce Manuel a pour principal objectif d'aider les concepteurs d'examens à mettre en œuvre des démarches transparentes et concrètes pour situer leurs examens par rapport au CECR, à les appliquer et à en rendre compte dans un processus cumulatif de perfectionnement continu.

Le Manuel s'attache donc à :

- contribuer à construire une compétence dans le domaine de la relation des examens de langues avec le CECR ;
- encourager une plus grande transparence chez les concepteurs d'examen ;

- encourager la constitution de réseaux d'organismes et d'experts, officiels ou non, tant au plan national qu'international.

Le Manuel est enrichi de matériel (vidéo / DVD / CD-Rom) illustrant les niveaux dans une série de langues.

Il est en outre complété d'un *Supplément de référence* qui propose des méthodes de validation empirique de résultats d'examens. Il vise ainsi à fournir des informations supplémentaires pour soutenir les utilisateurs du *Manuel* (version pilote) dans leur travail d'établissement de liens entre leurs diplômes et certificats et le CECR.

Annexe 4 : *Le Groupe d'Experts*

Autorités nationales :

Personne ressource

Ms Zdravka GODUNC, Counsellor to the Government, Ministry of Education, Science and Sport, Education Development Unit, Kotnikova 38, 1000 Ljubljana, SLOVENIA
E-mail: zdravka.godunc@gov.si

Groupe d'experts:

Rapporteur

M. Jean-Claude BEACCO, Professeur de didactique générale des langues et des cultures, Université de la Sorbonne nouvelle (Paris III), Conseiller de programme auprès de la Division des Politiques linguistiques, 46 rue Saint-Jacques, 75005 PARIS, FRANCE
E-mail: jean-claude.beacco@univ-paris3.fr

Experts

Mme Herta OREŠIČ, National report Co-ordinator, MA (PRESETT tutor), Faculty of Education 2000 Maribor, SLOVENIA
E-mail: Herta.oresic@uni-mb.si

M. Gábor BOLDIZSÁR, Conseiller général d'Administration, Département de la Coopération et du Développement international, Ministère de l'Education – Hongrie, Szalay u. 10-14, H 1055 Budapest, HUNGARY
E-mail: cdec@om.hu

M. Alan DOBSON, 13 Harbord Road, Oxford, OX2 8LH, UNITED KINGDOM
E-mail: alandobson02@btopenworld.com

M. Georges LÜDI, Professeur, Romanisches Seminar Universität Basel, Stapfelberg 7, CH 4051, Basel, Confédération helvétique, SUISSE
E-mail: georges.luedi@unibas.ch

Conseil de l'Europe

Division des Politiques linguistiques

M Joseph SHEILS, Chef de la division de Politique linguistique, DG IV, Conseil de l'Europe, F-67075 Strasbourg, FRANCE
Tel : +33 3 88 41 20 79 / Fax : +33 388 41 27 88 / 2701
E-mail: joseph.sheils@coe.int
www.coe.int/lang

Annexe 5 : Programme de la semaine d'entretiens du Groupe d'experts, 18 – 24 janvier 2004

Date	Hour	Place	Meetings (the expert group and Slovenian representatives)
19 January	9.30–10.00	Ministry of Education, Science and Sport, Ljubljana	Dr S. Gaber, Minister, Ms V. Lukas, Dr A. Barle Lakota, Head of Education Development Office, Slovenian expert group and expert group of CoE
	10.00–12.00		
	14.30–15.30	Faculty of Arts – Department of Slovenian as a second/foreign language, Ljubljana	Representatives of the Department
	15.30–16.30	Faculty of Arts – foreign languages departments (specialist training)	Representatives of the departments (Dr J. Skela and the INSETT Trainers group)
	16.30–17.30	Faculty of Arts – teachers' societies	Representatives of IATEFL, IDV, Slovenian Society of Foreign Language Teachers
	18.00	Dinner at the hotel	Ms B. Kogoj, advisor, National Education Institute (INSETT)
20 January	10.30–12.30	Bilingual area of Prekmurje – Slovenian-Hungarian frontier, Lendava: bilingual elementary school	10.30–11.30 Classroom visit
			11.30–12.30 Meeting with headmistress, advisor for Hungarian, and teachers
	Group 1	15.00–16.00	Murska Sobota, the Roma
	17.30–18.30	Maribor, Centre for Children with Hearing Impairment	Representatives of the Centre
Group 2	9.30–11.00	The Primorska region: Piran, Ciril Kosmač Elementary School (UNESCO school)	Meeting with teachers involved in various language projects
	11.30–12.30	Piran, Italian <i>gimnazija</i> (general secondary school)	Meeting with students, teachers and other school representatives
	15.00–16.00	Koper, National Education Institute	Meeting with teachers of Italian as a foreign/second language
21 January	9.00–10.00	Slovenian Parliament	Representatives of parliamentary commissions for minorities and for education, culture and sport
	10.00–12.20	Poljane <i>Gimnazija</i> (classical general secondary school, oriented to teaching languages), Ljubljana	Meeting with students, teachers and other school representatives
	13.15–13.45	Chamber of Commerce and Industry of Slovenia	Mr J. Dekleva and Ms B. Krajnc
	14.00–18.00	Visit to Postojna Cave	Expert group
	18.30–19.00		Dr J. Krek (the Roma)
	19.15	Dinner at the hotel	Representatives of Bosniac Cultural Association
22 January	9.00–13.00	National Examination Centre, CMEPIUS (Socrates National Agency), Slovenian Institute for	Meeting with representatives of adult education
	11.00–12.00		Meeting with Slovenian Institute for Adult Education representatives

	12.00–13.00	Adult Education, Centre for Permanent Education	Meeting with National Examinations Centre representatives Meeting with CMEPIUS representatives
	15.30–16.30	Vič Elementary School	Meeting with pupils, parents, headmistress, and teachers
	17.00–18.00	Vič <i>Gimnazija</i>	Meeting with students, parents, headmistress, and teachers
23 January		Concluding discussions	Visit to the Information and Documentation Centre of the CoE, Ljubljana Discussion about future work