

LANGUES, DIVERSITÉ, CITOYENNETÉ:

POLITIQUES POUR LA PROMOTION DU PLURILINGUISME EN EUROPE

Strasbourg, 13-15 novembre 2002

RAPPORT DE LA CONFERENCE

Division des Politiques linguistiques

DG IV – Direction de l'éducation scolaire, extrascolaire

et de l'enseignement supérieur

Conseil de l'Europe, Strasbourg

Edition anglaise :

Languages, Diversity, Citizenship: Policies for Plurilingualism in Europe
Conference Report

Les vues exprimées dans le présent rapport sont celles des auteurs ; elles ne reflètent pas nécessairement la politique officielle du Conseil de l'Europe.

Toute correspondance relative à cette publication ainsi que toute demande de reproduction ou de traduction totale ou partielle du document doivent être adressées au Directeur de l'éducation scolaire, extrascolaire et de l'enseignement supérieur du Conseil de l'Europe (F-67075 Strasbourg Cedex ou desc-lang@coe.int).

La reproduction d'extraits est autorisée, sauf à des fins commerciales, à condition que la source soit mentionnée.

Ce Rapport, les deux versions du *Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques éducatives en Europe* (Version intégrale et Version de synthèse) report ainsi que les Etudes de référence peuvent être téléchargées du site Internet www.coe.int/lang/fr (Politiques linguistiques)

SOMMAIRE

LA CONFÉRENCE ET SON CONTEXTE	5
OUVERTURE DE LA CONFÉRENCE	8
B. Rugaas, Directeur Général, Direction Générale IV – Education, Culture et Patrimoine, Jeunesse et Sport, Conseil de l'Europe.....	8
L. M. de Puig, Président de la Commission de la Culture, de la Science et de l'Education, Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe	9
SESSION I – LA DIVERSIFICATION	12
Le défi de la diversification : Table ronde – Président : F. Goullier, Ministère de l'éducation, France.....	12
La diversification et l'anglais : Résultats des groupes de discussion – Synthèse : G. Neuner, Gesamthochschule, Kassel, Allemagne	24
SESSION II – LE PLURILINGUISME.....	26
Définition du concept du plurilinguisme : M. Byram, Conseiller de programme auprès de la Division des Politiques linguistiques.....	26
Le potentiel du plurilinguisme – Synthèse des travaux de groupe : M. Byram	32
RÉPONSE AU DÉFI DU PLURILINGUISME DANS LES POLITIQUES LINGUISTIQUES ÉDUCATIVES NATIONALES.....	36
De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : <i>Le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives</i> – J. C. Beacco, Conseiller de programme auprès de la Division des Politiques linguistiques	36
Profils nationaux en matière de politiques linguistiques éducatives : introduction et étude de cas (Hongrie)	48
Présentation : J. Sheils	48
Étude de cas : la Hongrie – G. Boldiszár, Ministère de l'éducation	50
Mise en œuvre dans des contextes nationaux, régionaux et locaux.....	54
Introduction.. ..	54
Synthèse des présentations	54
Suisse (un contexte fédéral) : G. Lüdi, Université de Bâle	54
Royaume-Uni (un contexte national) : L. King, CILT	59

France (un contexte national) : F. Goullier, Ministère de l'éducation nationale.....	60
Pologne (un contexte national) : H. Komorowska, Université de Varsovie.....	63
Finlande (un contexte national) : M.L. Karppinen, Conseil national de l'enseignement, Helsinki.....	68
Malte (un contexte de « petit pays ») : A. Camilleri Grima, Université de Malte.....	71
Baden-Württemberg (un contexte de <i>Land</i>): H. Ebke, Staatliches Seminar für Schulpädagogik, Tübingen, Allemagne.....	76
Hambourg (un contexte urbain) : I. Gogolin, Université de Hambourg, Allemagne.....	85
Synthèse des résultats des groupes de discussion.....	90
LES DIMENSIONS POLITIQUES DES INSTRUMENTS DU CONSEIL DE L'EUROPE : RÉPONDRE AU DÉFI DES NORMES EUROPÉENNES ET DE LA QUALITÉ	
93	
Introduction : R. Schärer, Rapporteur général (PEL).....	93
Qualité et standards : la perspective d'un Ministère de l'éducation – P. Cink, Ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sports, République tchèque.....	95
Les standards, la qualité et l'impact des instruments du Conseil de l'Europe sur la politique et la pratique : D. Little, Trinity College, Dublin, Irlande.....	99
L'assurance qualité dans la pratique : F. Heyworth, EAQUALS.....	103
SESSION DE CLÔTURE.....	106
Perspectives d'autres continents.....	106
Neville Alexander, Université de Cape Town, Afrique du Sud.....	106
Stacy Churchill, Ontario Institute for Studies in Education, Université de Toronto, Canada.....	110
Le rôle du CELV dans la mise en œuvre de la politique : J. Huber, directeur a.i. et directeur des programmes.....	133
Conclusion et prochaines étapes : J. Sheils.....	135
ANNEXE 1 : PROGRAMME DE LA CONFÉRENCE	139
ANNEXE 2 : LISTE DES PARTICIPANTS.....	144
ANNEXE 3 : LISTE DE RÉCENTES PUBLICATIONS DIFFUSÉES LORS DE LA CONFÉRENCE... ..	160

LA CONFERENCE ET SON CONTEXTE

De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue

D'une Conférence à l'autre:

Innsbruck (mai 1999) – Strasbourg (novembre 2002)

La *Division des langues vivantes* est devenue en 2002 la *Division des Politiques linguistiques*, maintenant regroupée avec le Centre européen pour les langues vivantes au sein du nouveau Service des politiques linguistiques et de la formation en langues.

Ce changement de dénomination ne modifie pas les fonctions de la Division, mais elle entérine un état de fait : celui qui a porté les Etats membres à coopérer d'abord autour de questions de nature technique (mais à fortes potentialités politiques), puis à envisager des questions de politique linguistique éducative, en utilisant les instruments didactiques élaborés en commun. C'est parce que, au fil des années, s'est créée une culture éducative partagée que des questions d'organisation des enseignements en langues peuvent être désormais abordées dans le même esprit et à partir des mêmes principes par les Etats parties à la Convention culturelle du Conseil de l'Europe.

La *Division des politiques linguistiques* continue d'avoir pour finalité de promouvoir une approche plus diversifiée des enseignements de langue dans le contexte de la citoyenneté démocratique. Il lui revient de susciter et d'accompagner les coopérations intergouvernementales qui permettent d'identifier des stratégies efficaces pour une diversification accrue de l'enseignement, de l'apprentissage et de la connaissance des langues. Elle est investie de responsabilités particulières, de ce point de vue, relativement à l'éducation à la diversité culturelle, à l'accès équitable aux enseignements de langues, à l'établissement de critères explicites pour produire et améliorer la qualité des enseignements au moyen de critères transparents et de formes d'évaluation et de certification des connaissances compatibles entre eux.

Ce programme a déjà été débattu et spécifié dans le cadre de la Conférence d'Innsbruck (10-12 mai 1999), intitulée : *La diversité linguistique en faveur de la citoyenneté démocratique en Europe*¹. Cette rencontre a été la première,

¹ *La diversité linguistique en faveur de la citoyenneté démocratique en Europe – Actes*, 2000, Conseil de l'Europe - ISBN : 92-871-4383-8

organisée par la Division, clairement centrée sur des questions d'organisation des enseignements et non essentiellement sur des problèmes de nature didactique. Elle a abordé la question de l'omniprésence de l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère, mais elle a surtout concerné toutes les langues, et non uniquement des langues dites étrangères. La Conférence d'Innsbruck a permis d'identifier les prochaines étapes à parcourir, en soulignant la nécessité d'une réflexion commune sur les buts des enseignements de langues, dans la perspective de la citoyenneté démocratique.

Entre temps, l'*Année européenne des langues 2001*, réalisée par la Division en collaboration avec la Commission européenne, a été l'occasion de manifester concrètement cette volonté accrue de mettre la diversification des enseignements de langues au centre des activités. A travers les Comités nationaux chargés de coordonner les activités organisées dans le cadre de cette Année, les différents partenaires des politiques linguistiques éducatives, en particulier ceux issus de la société civile, ont pu nouer des contacts plus étroits et de tester l'efficacité de campagnes d'opinions visant à promouvoir l'apprentissage de toutes les langues : nationales, régionales, "étrangères", des voisins, des nouveaux arrivants, lointaines, "rares" ...

Conformément aux engagements pris à Innsbruck, la Division, durant cette période, a élaboré le « document cadre » annoncé, qui a pris la forme d'un projet de *Guide pour l'élaboration des Politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. C'est autour de ce document qu'a été organisée la présente Conférence intergouvernementale (13-15 novembre 2002) : *Langues, diversité, citoyenneté : politiques pour la promotion du plurilinguisme en Europe*. Elle a pour finalité de permettre de premières analyses de ce nouvel instrument ainsi que de présenter le dispositif dit *Profil de pays en matière de politiques linguistiques éducatives* aux Délégations nationales : celui-ci consiste en un processus d'auto évaluation des politiques nationales, effectuée en coopération avec des experts d'autres Etats membres, activité est elle-même fondée en partie sur le *Guide*.

Les activités antérieures n'ont pas disparu pour autant et sont présentes dans cette rencontre La très large adoption du *Cadre européen commun de référence pour les langues*² permet précisément de créer des curriculums diversifiés de formations en langues. Et la diffusion, qui se poursuit, du *Portfolio européen des langues* (avec quarante modèles de portfolios validés à ce jour) va dans le sens de la valorisation des toutes les formes de connaissance et d'apprentissage

² *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* : 2001, Conseil de l'Europe / Editions Didier - ISBN 227805075-3

des langues. La recherche de qualité constitue un autre pré requis à une diversification des enseignements/ apprentissages des langues toute la vie durant, car l'attention que lui accordent les Etats membres souligne que la diversification des apprentissages ne se paie pas par des formations au rabais et une "baisse de niveau", au contraire. Ces instruments rendent concrètement possible l'organisation de formations qui réalisent les potentialités plurilingues de tous les locuteurs.

C'est sur ces bases que la Conférence de Strasbourg cherche à dresser l'inventaire des moyens disponibles pour accroître la diversification de l'offre éducative et pour complexifier la demande sociale en langues : valoriser et développer le répertoire linguistique de chacun a pour finalité le développement personnel (l'accès à l'emploi, en particulier) mais l'éducation plurilingue vise la civilité, la bienveillance et la tolérance linguistiques, conditions du vivre ensemble démocratique.

Note

Le présent Rapport préserve le caractère oral de certaines interventions. On veut croire que cette diversité et cette relative spontanéité ne constitueront pas un obstacle à la juste perception des points de vue qui s'y expriment.

OUVERTURE DE LA CONFERENCE

B. Rugaas, Directeur Général, Direction Générale IV – Education, Culture et Patrimoine, Jeunesse et Sport, Conseil de l'Europe

Au nom du Secrétaire général du Conseil de l'Europe, je vous souhaite la bienvenue à cette conférence majeure sur les thèmes de “Langues, diversité, citoyenneté”. Cet événement nous offre l'opportunité d'examiner ensemble et plus en profondeur, quelques aspects politiques que nous avons résolument tenté de faire mettre à l'ordre du jour politique pendant l'Année européenne des langues en 2001.

Notre souci, et ce n'est pas nouveau, est la démocratisation de l'apprentissage des langues – les langues sont pour TOUS, et il ne saurait y avoir une élite plurilingue : c'était l'un des principaux messages de l'Année européenne des langues. Le droit à apprendre les langues des autres n'est pas seulement une nécessité mais aussi un droit de l'homme fondamental pour une participation active dans notre Europe en interaction croissante.

Notre intérêt va aux langues pour l'inclusion sociale et pour la pleine participation à la citoyenneté démocratique, tant au plan national qu'europpéen. L'Année européenne des langues a aussi servi de rappel opportun du rôle clé que les langues peuvent et doivent jouer en jetant des ponts entre des frontières linguistiques et culturelles, en renforçant ainsi la tolérance et la paix dans nos sociétés multilingues.

Il existe cinq ou six fois plus de langues nationales, régionales ou minoritaires qu'il n'y a de pays pour les héberger. De plus, les centaines de langues non européennes qui ont accompagné la migration de populations ont enrichi notre diversité linguistique européenne. Si nous souhaitons véritablement protéger et soutenir activement notre diversité culturelle et linguistique, il ne suffit pas de considérer les droits linguistiques comme faisant partie des droits de l'homme : il s'agit aussi de développer l'éducation à la tolérance linguistique. Ceci constitue une base nécessaire pour des politiques en faveur de la promotion de la diversité linguistique dans les sociétés et du plurilinguisme des citoyens en Europe.

Je note que cette Conférence revêt une approche quelque peu globale, en traitant de concert la diversité dans des contextes multilingues et la diversification dans l'apprentissage des langues, en tant que base pour le développement du plurilinguisme des Européens. Je note également avec intérêt la composition de la Table ronde de cet après-midi, dont l'approche holistique relie toutes les langues et les place au sein du débat politique – non

seulement ce qu'on appelle les langues 'étrangères' mais également les langues maternelles, incluant les langues de minorités et celles des minorités issues de l'immigration.

Je salue le double accent mis sur la langue pour la communication et la langue pour l'identité. J'espère que cette conférence aidera les autorités nationales à appréhender, en tant que concept global, les politiques qui traitent de la politique linguistique éducative. Ce genre de politique tient compte à la fois de l'hétérogénéité linguistique d'un pays et d'une vision de l'état dans un contexte européen.

Je souhaite conclure en rappelant le thème de la démocratisation et en soulignant l'importante contribution des politiciens. Nos parlementaires jouent un rôle clé dans les décisions politiques susceptibles de résoudre des conflits linguistiques. De même, leurs décisions rendent possible l'accès à l'apprentissage des langues pour tous, afin que les citoyens puissent participer pleinement aux processus démocratiques dans nos sociétés et puissent ainsi bénéficier de manière équitable d'opportunités économiques.

L. M. de Puig, Président de la Commission de la Culture, de la Science et de l'Éducation, Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe

L'Assemblée parlementaire a noté avec intérêt l'initiative de la Division des Politiques linguistiques d'organiser cette conférence à la suite de l'Année européenne des langues – une campagne à laquelle l'Assemblée parlementaire a activement participé. Cette conférence souligne, d'une manière particulière, l'importance de la diversité linguistique et du plurilinguisme, comme éléments clés de la politique linguistique du Conseil de l'Europe. En tant que citoyen et politicien, je me sens particulièrement concerné par le thème de cette conférence.

Je comprends, comme l'a dit M. Rugaas, que la langue est aussi une affaire politique. Il y a la langue en tant que richesse culturelle, et en tant que phénomène de communication, mais il y a aussi la langue du point de vue politique : en effet, les langues ne peuvent pas s'épanouir s'il n'y pas de protection politique, s'il n'y pas de décisions du côté politique.

L'enseignement des langues n'est plus une simple affaire 'technique' ou de pédagogie. C'est de plus en plus une affaire politique, car il s'agit des droits linguistiques, de la participation à la vie démocratique / citoyenneté démocratique en Europe, de la cohésion sociale, de l'identité, ainsi que de la

vie économique. La prise de décisions dans le domaine de la politique linguistique éducative doit impliquer tous les niveaux de la société – y compris les politiciens, les administrateurs, les parents, les employeurs et le public dans son ensemble.

Les politiques linguistiques éducatives ont une signification de premier plan, parce que les questions de langue reflètent aussi les tensions entre le développement d'un plurilinguisme et les forces du marché qui tendent à l'homogénéité linguistique.

Les marchés poussent plus facilement vers le monolinguisme que le contraire. Donc nous pensons que cette tendance serait incompatible avec les politiques de diversité et de plurilinguisme. Et à cet égard je voudrais rappeler la Déclaration sur la diversité culturelle du Comité des Ministres.

Je suis aussi en faveur du plurilinguisme, parce qu'existe déjà un certain état de fait en Europe. Il y a un très grand nombre de citoyens qui ne sont pas monolingues, et c'est une réalité qui va augmenter. L'idée de plurilinguisme est une idée réaliste. Il y a aussi une conception de l'individu plurilingue. Je parlais parfois de la condition plurilingue des gens. Le fait est que dans une situation comme la mienne, en raison de langues régionales ou de langues minoritaires, en raison d'un père anglais et d'une mère italienne tout en habitant en France, près de la frontière d'un autre pays, il y a des situations qui permettent de connaître des langues particulières et qui font de nous des plurilingues. Je crois donc qu'il faut encore mieux protéger et promouvoir cette possibilité, en partant de l'affirmation des pédagogues, à savoir que l'apprentissage des langues dans l'éducation est infini.

La possibilité des enfants d'apprendre des langues est prodigieuse. Généralement, on s'arrête à l'apprentissage d'une seule langue étrangère, mais si on organise le travail scolaire de nos enfants, ils peuvent arriver à 18 ans à parler 3 ou 4 langues sans effort exceptionnel.

Dans la notion de plurilinguisme, il y a l'idée de la richesse culturelle : qu'il y a-t-il derrière une langue, à part le fait qu'elle est un instrument de communication ? Toute une richesse culturelle bien sûr, mais la langue est aussi un instrument d'épanouissement personnel.

Il faut construire une « possibilité plurilingue » pour tous. Songer au monolinguisme serait un recul que je crois impossible.

Le plurilinguisme représente aussi la sauvegarde pour beaucoup de langues, surtout pour ces petites langues qu'on appelle minoritaires ou régionales.

Laissez-moi vous donner l'exemple de la Catalogne. En Espagne un énorme changement s'est produit après la dictature, avec la légalisation de différentes langues en Galice, au Pays basque, etc. En Catalogne, les enfants ont deux langues officielles et dans le système éducatif, tous les élèves apprennent le catalan et le castillan ou l'espagnol et, en plus, une langue étrangère qui est souvent l'anglais. Au niveau de la zone jouxtant la France, il y a chez nous une tradition du français et la langue catalane n'est pas très éloignée du français. Donc, voilà que sans aucun effort, ces enfants en Catalogne pourraient, après le lycée, commencer à maîtriser quatre langues. Il faut aussi tenir compte au fait que l'italien est une langue proche, ainsi que le portugais. Ce plurilinguisme large est possible – je veux dire la connaissance de langues à quelque niveau que ce soit. Il est vrai que des difficultés apparaissent quelquefois. Je ne dirai pas que la langue catalane, même dans sa condition de langue légale, de première langue de Catalogne sera sauvée pour autant. Nous avons à côté une grande langue de culture, l'espagnol, qui a une force gravitant toujours autour du catalan. C'est une réalité.

Nous, en tant que Commission de l'Assemblée parlementaire, nous vous appuyons totalement et nous attendons de cette Conférence un bon travail et surtout un travail qui aille très loin, si possible, dans vos réflexions et dans vos conclusions. Je souhaite vivement que notre Commission et l'Assemblée parlementaire puissent profiter de vos conclusions pour que, dans nos prochains rapports, nous puissions aussi aller très loin, plus loin que jamais, dans nos propositions aux gouvernements. C'est à nous, les hommes politiques, qu'appartient de faire des propositions aux gouvernements, mais c'est à vous aussi, dans votre rôle d'experts, de nous aider à les préparer. On a bâti l'Europe de la monnaie, on a bâti l'Europe de l'économie, on est en train d'organiser l'Europe de la défense, on parle de l'Europe des citoyens.

La construction de l'Europe des langues est un énorme défi, c'est un autre défi auquel nous sommes confrontés et auquel nous certainement, mais vous aussi, devons apporter une réponse commune.

SESSION I – LA DIVERSIFICATION

Le défi de la diversification : Table ronde – Président : F. Goullier, Ministère de l'éducation, France

Le mot 'diversité' est au centre du titre de la Conférence. Il s'agit effectivement d'une question centrale dans les débats sur le plurilinguisme. Il est dès lors logique et cohérent que nos travaux débutent avec une table ronde portant précisément sur la diversification de l'apprentissage des langues, introduite dans sa thématique et son contenu par les propos tenus pendant l'ouverture de cet événement.

Au premier regard, il y a une continuité de pensée entre le respect de la diversité des langues et des cultures et la diversification de l'apprentissage des langues, mais au premier regard seulement. Si il existe effectivement un consensus général sur l'importance de l'apprentissage des langues, il n'en va pas de même quant à l'importance de diversifier cet apprentissage. Il suffit d'observer les politiques linguistiques réelles et le comportement et les attentes des apprenants.

Ces constats soulignent l'intérêt d'aborder cette question dès le début de la Conférence.

La question de la diversification tourne en fait autour de 3 pôles majeurs:

1. Nous n'avancerons pas sur ce sujet tant que la place et le rôle de l'apprentissage de l'anglais n'auront pas été définis.
2. Seul un débat sur la finalité exacte de la diversification permettra de définir son extension souhaitable : quelles langues doivent être proposées et enseignées et singulièrement quelle est la place des langues régionales, des langues des minorités linguistiques et des migrants.
3. Enfin, cet ensemble de questions crée une tension forte qui ne peut être résolue que dans le cadre d'une politique linguistique explicite qui détermine avec clarté la responsabilité de l'Ecole dans la promotion du plurilinguisme.

La première question fait l'objet de la contribution du Professeur Claude Truchot, qui s'intéresse à la place et au statut effectifs de l'anglais en Europe.

L'anglais en Europe

Claude Truchot, Université Marc Bloch, Strasbourg

Pour étudier, à l'échelon de l'Europe, un phénomène comme celui de la place et de l'expansion actuelles de l'anglais, il faut disposer de données émanant de sources scientifiques, et il faut que celles-ci couvrent l'ensemble du territoire européen, ainsi que l'éventail des domaines d'usage des langues. C'est loin d'être le cas. On trouve des études assez nombreuses et répondant à des critères scientifiques sur des domaines comme les langues dans la recherche scientifique, les pratiques linguistiques d'institutions européennes. Mais on en trouve très peu sur les entreprises et sur la société de l'information. Il est paradoxal que l'usage des langues dans le domaine professionnel qui est à l'origine des plus fortes motivations en faveur de l'apprentissage de l'anglais soit dans l'ensemble relativement mal connu.

De plus ces études proviennent surtout d'une partie des pays de l'Europe occidentale. On en trouve très peu venant d'Europe centrale, orientale, et d'Europe du Sud. Si elles existent, elles ne circulent pas de manière transversale. Les autres données proviennent d'institutions dont la fonction principale n'est pas d'observer les langues .

Ce dont on dispose actuellement ce sont donc des repères. Ils montrent que l'usage de l'anglais est incontestable dans un certain nombre de domaines et qu'il est toujours lié à différentes formes d'internationalisation. Il est important dans plusieurs pays notamment en Europe du Nord.

Ailleurs, l'anglais est aussi identifié à ce qui est international et mondial, mais cette identification semble dépasser amplement sa fonction véhiculaire réelle, particulièrement dans les pays qui ont des langues de large diffusion. À côté d'un rôle effectif de *lingua franca* , il est probable que des usages annoncés ne correspondent pas à la réalité du terrain. Ce que nous ont appris les quelques études faites dans des entreprises, c'est que la langue anglaise est volontiers mise en avant, affichée, alors que les autres langues ne le sont pas. Il est probable aussi que des usages effectifs ne sont pas en rapport avec une nécessité réelle. Mais ceci est plus difficile à mettre en évidence.

En l'absence d'études suffisantes, la place de l'anglais est souvent vue telle qu'on croit qu'elle est. Elle est associée à des valeurs qui dominent dans la société actuelle où la modernité ne peut avoir qu'une dimension internationale et mondiale. Et l'anglais est la seule langue qui est associée à cette dimension, quelle que soit la diffusion internationale d'autres langues. L'anglais est valorisé dans les représentations qu'en ont les personnes, dans la perception

qu'elles ont de leurs compétences, dans l'usage qu'elles disent faire de cette langue ou qu'elles estiment devoir en être fait.

Ce qui prévaut alors, c'est moins sa fonction utilitaire que les valeurs qui lui sont attachées et le rôle social qui lui est attribué. Cette distinction entre les fonctions d'une langue utile car aucune autre langue ne pourrait assurer la communication, et des usages, une présence qui relèvent de fonctions idéologiques, n'est pas encore faite par la recherche. Pourtant l'histoire des langues nous montre la pertinence d'une telle distinction.

Pourtant c'est sur des données partielles et sur ces éléments subjectifs que repose pour l'essentiel le statut de l'anglais dans les politiques linguistiques éducatives, c'est-à-dire sa place et son mode d'enseignement dans les systèmes éducatifs.

David Graddol, auteur en 1997 pour le British Council d'une étude sur l'avenir de l'anglais, estime dans une nouvelle étude (2001) qu'il faut prendre en compte "le nouveau positionnement de l'anglais comme *lingua franca* en Europe" et l'enseigner comme une langue seconde. Il se montre critique à l'encontre du *Cadre européen commun de référence pour les langues* du Conseil de l'Europe qui l'envisage comme une langue étrangère. Mais les exemples qu'il avance pour montrer ce nouveau positionnement viennent d'études de cas de figures qui ne sont pas transposables, au moins actuellement, à l'Europe dans son ensemble, notamment d'études réalisées au Danemark et en Suède . Ajoutons qu'un tel statut, par ses implications politiques, culturelles et sociales ne peut relever d'un simple constat de positionnement.

Dans le projet de *Guide* sur les politiques linguistiques éducatives, la suggestion est faite de réserver à l'apprentissage de l'anglais un statut particulier. Mais, que doit-on mettre sous le terme « anglais » ? L'apprentissage de cette langue doit-il être envisagé comme celui de toutes les autres langues ?

Dans le texte qui suit, le Professeur Seidlhofer aborde le concept d'anglais langue internationale et de ce qu'il implique pour l'éducation au plurilinguisme.

Réflexions sur l'élaboration d'un concept d'anglais international et sur sa compatibilité avec le plurilinguisme

Barbara Seidlhofer, Université de Vienne

Le fait même que l'anglais ait occupé une place si importante lors de cette conférence montre bien que dans l'esprit de chacun, cette langue est d'emblée considérée comme un moyen de communication utile et qu'elle continuera de ce fait à s'imposer d'elle-même auprès des apprenants, du moins à court et moyen terme. Il me semble dès lors qu'en matière de diversification et de plurilinguisme, la question n'est pas tant de savoir s'il faut choisir entre l'anglais **ou** d'autres/nos langues mais de décider de la place qui doit revenir à l'anglais dans l'enseignement des langues en général.

Je crois que nous devons bien nous rendre compte que la langue n'est qu'un épiphénomène de notre environnement au sens large, culturel et socio-économique, dont elle ne fait qu'accompagner les évolutions. La demande en faveur de l'anglais est alimentée par une économie globale de marché. Pour dire les choses brutalement, si, en Europe, nous sommes inféodés à l'anglais, c'est parce que nous le sommes également à l'économie globale de marché, à savoir une culture fondée sur une consommation socialement et écologiquement destructrice, sur la satisfaction des besoins immédiats et sur le monopole des multinationales. Les « restaurants » de la chaîne McDonald's se multiplient en Europe et partout ailleurs dans le monde du fait non pas de l'expansion de la langue anglaise mais du matérialisme occidental. Tant que les « riches » parleront l'anglais, ceux qui voudront devenir « riches » vite voudront apprendre l'anglais vite, et leur nombre ne cesse d'augmenter.

Les décideurs et les experts en matière de politiques linguistiques éducatives européennes n'ont aucune influence directe sur cet état de faits extralinguistique mais ils en ont une sur les questions linguistiques et éducatives. Permettez-moi de résumer ici les mesures assez radicales – une dans chacun des domaines suivants - que j'ai proposées au cours de cette conférence :

a) Linguistique

Il existe, dans la société en général, une croyance ou un sentiment profondément ancré selon lequel les seuls locuteurs légitimes d'une langue seraient ses locuteurs natifs. Ce constat vaut également pour l'anglais. Il suffit de jeter un coup d'œil aux dictionnaires, grammaires et autres matériels d'enseignement des langues, pour s'apercevoir que le modèle présenté est toujours l'anglais tel qu'il est parlé par ses locuteurs natifs. Et c'est bien là que

réside le problème : l'anglais comme langue internationale est un phénomène tellement unique (en termes de diffusion) que nous avons besoin d'un concept totalement nouveau pour en rendre compte sur le plan linguistique. Cette langue est en effet très différente à la fois de l'anglais langue maternelle et de l'anglais langue étrangère, tel qu'il est enseigné dans les écoles, c'est-à-dire comme l'allemand ou le japonais langues étrangères.

En conséquence, il me paraît nécessaire de *reconceptualiser* « l'anglais » en tant que propriété de tous ceux pour qui il constitue un outil de communication, tout en conservant le concept traditionnel de l'anglais propriété de ses locuteurs natifs. Ce dernier pourra rester inchangé pour ceux qui souhaiteront l'apprendre mais ils ne seront probablement qu'une petite minorité.

La *reconceptualisation* de l'anglais comme langue globale plutôt que locale implique évidemment que « l'anglais » soit découplé de sa ou de ses culture(s) d'origine et que ses utilisateurs internationaux se l'approprient pour en faire l'expression de leur culture à eux. Cela suppose également que ce ne seront plus les Anglais et les Américains qui détermineront les normes régissant la pratique de cette langue internationale. Cette évolution n'est pas seulement légitime mais logiquement nécessaire à partir du moment où l'anglais est considéré comme un moyen de communication universel, sans équivalent dans l'histoire.

Tout cela implique enfin qu'il nous faut disposer rapidement d'une *description* de l'anglais langue internationale telle qu'il est effectivement parlé et écrit par ses utilisateurs afin de pouvoir en dériver un concept endonormatif d'anglais langue internationale. La formulation d'une telle description représente une tâche considérable, d'autant plus que la majeure partie du travail descriptif reste à faire.

b) Educatif

Je crois que nous devons nous rendre à l'idée qu'il n'est pas très réaliste de vouloir enseigner plusieurs langues à un niveau relativement avancé. Je propose que nous consacrons ces efforts à enseigner à la place la compréhension de la diversité. Au lieu d'essayer de faire acquérir aux apprenants des compétences élevées dans plusieurs langues pendant leur scolarité, il serait bien plus productif de réfléchir en termes d'investissement, c'est-à-dire de préparer les élèves à la formation continue. Ce mode d'apprentissage est aujourd'hui accessible à travers la télévision, l'Internet, les programmes d'échanges, etc...., qui tous permettent d'apprendre les langues en dehors du cadre scolaire. Ce que nous pouvons faire à l'école, c'est de

préparer les élèves et les apprenants à tirer profit des possibilités qui se présenteront à eux et à les utiliser en fonction de leurs propres besoins. Cela nécessiterait une refonte totale des programmes, dont l'objectif ne serait plus d'enseigner *des langues* mais *la langue*. Cette sensibilisation à la langue amènera certains élèves à apprendre par la suite telle ou telle langue en dehors de l'école. Les divers programmes d'éveil aux langues qui ont été présentés constituent déjà un excellent début mais il conviendrait de les mettre en œuvre à bien plus grande échelle. On pourrait, pour ce faire, charger un groupe de personnes de réfléchir au contenu d'une nouvelle discipline, intitulée, par exemple, « langue et culture », qui comprendrait un cours général de langue et, selon les contextes, diverses langues étrangères pour illustrer le propos. Un tel enseignement pourrait devenir une formation de base indispensable, obligatoire pour les 12-14 ans, par exemple.

Je n'ignore pas que toute tentative de mise en œuvre de ces propositions se heurterait à une forte résistance institutionnelle. Cela ne devrait toutefois pas nous empêcher d'y réfléchir sérieusement. Pour commencer, il s'agit de faire la distinction entre connaissances et croyances, faits et présupposés et objections rationnelles et idées fausses. Par exemple, j'ai entendu plusieurs fois au cours de cette conférence la réflexion suivante en réaction aux propos que j'ai tenus à la Table Ronde : « Il est impossible d'enseigner une langue sans enseigner la culture qui lui est attachée ». Je n'ai jamais dit le contraire. Ce que j'ai dit, c'est que si nous acceptons la notion d'anglais international et tout ce qu'elle implique, cela n'a aucun sens de continuer à se référer à une « culture cible » en particulier, comme la culture anglaise ou américaine. Les normes culturelles vont devoir évoluer et être négociées, tout comme les normes linguistiques. Susciter une prise de conscience de cette nécessité, voilà probablement la meilleure chose à faire dans le domaine de l'éducation.

Nous quittons maintenant la langue plébiscitée par les demandes d'apprentissage (et qui est parfois ressentie comme un obstacle à la diversification) pour nous intéresser à un autre pôle de cette problématique.

La deuxième question annoncée dans l'introduction était formulée comme suit :

Seul un débat sur la finalité exacte de la diversification permettra de définir son extension souhaitable : quelles langues doivent être proposées et enseignées et singulièrement quelle est la place des langues régionales, des langues des minorités linguistiques et des migrants.

Dans la contribution suivante, Dónall Ó Riagáin examine le rôle et la place des langues (régionales ou minoritaires) moins répandues par rapport à l'anglais et à d'autres langues internationales en mettant l'accent sur la fonction de la langue dans l'identité et l'histoire.

Les minorités nationales et le respect de la diversité linguistique

Dónall Ó Riagáin, Dublin, Irlande

La langue est un outil de communication. Mais elle est bien plus que cela. Elle est le lieu de conservation de la pensée et de la mémoire collectives d'une communauté. Elle est l'instrument finement ciselé qu'un peuple utilise pour exprimer ses pensées les plus subtiles, ses sentiments les plus profonds et ses idées les plus géniales. Elle est le réceptacle dans lequel sa littérature, son histoire, ses légendes populaires, ses craintes, ses rêves et ses espoirs sont inscrits et conservés à l'intention des générations actuelles et futures. Une langue donne aux femmes et aux hommes le sentiment d'appartenir à un peuple et de partager une identité commune. Chaque langue ouvre une fenêtre unique sur le monde. Chacun d'entre nous attache à sa langue une forte valeur symbolique.

Enseigner à un enfant sa langue maternelle ou la langue de ses ancêtres revêt dès lors à mes yeux une importance vitale même si cette langue est une langue (régionale ou minoritaire) peu parlée. Elle est le lieu d'enracinement de l'identité communautaire de l'enfant, où il puisera l'assurance qui lui permettra d'aller de l'avant et de développer un sentiment fort d'identité européenne. Dans la plupart des cas, la langue maternelle est la même que celle des ancêtres mais il arrive également que la transmission intergénérationnelle des langues peu répandues ait été plus ou moins interrompue. D'où les efforts surhumains pour inverser la tendance, que l'on observe actuellement dans les écoles qui utilisent la langue ancestrale comme langue d'enseignement.

L'intérêt pédagogique de cette démarche n'est pas non plus négligeable puisque les enfants issus de milieux dont la langue est peu parlée auront appris tout petits non seulement leur langue maternelle mais également la langue majoritaire et nombre d'entre eux apprennent ensuite deux ou trois autres langues. Bref, loin de poser problème sur le plan éducatif, ces enfants sont en quelque sorte les précurseurs de ces citoyens aux compétences plurilingues que le Conseil de l'Europe appelle de ses vœux.

On parle aujourd'hui moins de 300 langues en Europe, dont 170 environ dans la seule Fédération de Russie, ce qui signifie que l'Europe ne compte que 3 à

4% des langues parlées dans le monde. Certains chercheurs craignent de voir disparaître au cours de ce siècle près de 90% des 6000 langues actuellement parlées dans le monde. L'Europe porte assurément une lourde responsabilité morale dans la conservation de sa petite part de bio-diversité linguistique !

Et l'anglais dans tout cela ? Ma première réaction est de dire : « Ne vous engagez pas dans une guerre que vous ne pouvez pas gagner ! ». L'anglais assume partout une incontestable fonction utilitaire en tant que langue de communication internationale et constitue à cet égard une sorte d'espéranto. Le problème, c'est que l'anglais, pas plus qu'une autre langue, ne peut être découplé de la culture qui lui est propre. Ce que je crains cependant, ce ne sont pas les Shakespeare, les Milton ou les Emily Brontë mais bien les Ron McDonald, les Bill Gates et les George W. Bush et le système de valeurs qu'ils incarnent. Rien ne sert pourtant de déconseiller l'apprentissage de l'anglais tant il est évident que les arguments en faveur de cet apprentissage l'emportent sur tout le reste. Tentons plutôt de réduire l'impact culturel de l'anglais en favorisant d'autres langues de communication internationale.

Je préconise ainsi d'introduire l'apprentissage d'une seconde langue en même temps que celui de l'anglais, que ce soit le français, l'allemand, l'espagnol, le russe, l'italien ou même une langue non européenne de large diffusion, comme le japonais ou le mandarin. Les autres langues à ne surtout pas négliger, ce sont celles de nos voisins immédiats, ne serait-ce qu'en raison de leur fonction utilitaire évidente. Il ne faut jamais oublier non plus qu'une langue ne peut être enseignée dans une sorte d'abstraction théorique. Pour l'apprenant, elle est tout aussi indissociable de la culture dont elle émane que de sa valeur fonctionnelle.

Il nous faut par conséquent définir un paradigme global ou un modèle de diversité et d'usage linguistiques. Les langues de large diffusion prédomineront dans la plupart des situations d'échanges internationaux, ne nous en déplaie. En revanche, nous devons faire en sorte que nos propres langues, qu'elles soient parlées par une minorité ou des millions de personnes, aient leurs domaines réservés, dont les autres langues seraient exclues et où leur survie ne serait pas menacée. Un tel modèle favoriserait la conservation de la bio-diversité linguistique tout en assurant la stabilité culturelle et l'enrichissement linguistique.

Nous nous intéressons à présent à la place qu'occupent d'autres langues minoritaires en Europe, à savoir celles issues de l'immigration. La quatrième contribution, que nous devons à M. Guus Extra et à son collègue, est précisément consacrée à ce thème.

Perspectives comparatives sur la situation des langues minoritaires des migrants dans la famille et à l'école

Guus Extra et Kutlay Yağmur, Babylone, Université de Tilburg, Pays-Bas

Jusqu'à présent, la politique linguistique en Europe a surtout été considérée comme un domaine à développer à l'intérieur des frontières nationales des Etats membres de l'UE. Les initiatives en faveur d'une politique linguistique communautaire sont toujours longues à émerger et non contraignantes. Les plus importantes parmi les déclarations, recommandations et directives relatives à la politique linguistique, concepts assortis chacun d'une signification précise dans le jargon européen, se contentent de reconnaître le statut (dans l'ordre)

- des langues nationales de l'UE ;
- des langues autochtones ou régionales ou minoritaires
- et des langues non territoriales ou langues minoritaires des migrants.

Les ministres européens de l'éducation ont déclaré à maintes reprises qu'il convenait de développer les connaissances des citoyens de l'UE dans le domaine des langues. Il revient ainsi à chaque Etat membre de l'UE de favoriser la compétence de ses élèves dans au moins deux langues « étrangères », dont l'une au moins doit être la langue officielle de l'un des Etats membres de l'UE. Nulle part, dans les déclarations ministérielles, il n'est question d'encourager l'acquisition de connaissances dans les langues régionales ou minoritaires et/ou dans les langues minoritaires des migrants. Le Parlement européen, par contre, a adopté plusieurs résolutions en faveur de la protection et de la promotion des langues régionales ou minoritaires, qui ont abouti en 1982 à la création du *Bureau européen pour les langues moins répandues*. Une autre conséquence concrète des résolutions du Parlement européen a été la mise en place du réseau européen MERCATOR, chargé de promouvoir la recherche sur le statut et l'utilisation des langues régionales ou minoritaires. Quant à la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* du Conseil de l'Europe, elle est entrée en vigueur en mars 1998. La Charte vise à protéger et à promouvoir les langues régionales ou minoritaires et fonctionne comme un instrument international permettant de comparer les cadres juridiques mis en place et les mesures incitatives adoptées par les Etats membres du Conseil de l'Europe dans ce domaine de leur action.

A ce jour, aucune initiative de ce type ne concerne les langues de l'immigration. Il est très intéressant de noter que l'on avance presque systématiquement l'argument de la diversité culturelle pour défendre

l'enseignement des langues régionales ou minoritaires alors que le même argument n'est que rarement invoqué comme motif principal lorsqu'il s'agit des langues issues de l'immigration. Dans plusieurs pays de l'UE, la directive de 1977 du Conseil des Communautés européennes (Directive 77/486/CEE du Conseil, du 25 juillet 1977, visant à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants) a favorisé la légitimation de l'enseignement de la langue communautaire, et parfois même suscité une législation en la matière. Cette directive est aujourd'hui totalement dépassée. Elle doit être adaptée à un contexte nouveau, de plus en plus multiculturel, et s'appliquer également aux élèves issus de pays non membres de l'UE. Il faudrait également lui conférer une force plus contraignante au sein des Etats membres de l'UE. Enfin, l'internationalisation croissante de la population scolaire européenne nécessite l'élaboration d'une politique linguistique pour *tous* les élèves, qui ne reposerait plus sur la dichotomie traditionnelle entre enseignement des langues étrangères aux élèves indigènes majoritaires et enseignement de leur langue maternelle aux élèves issus de l'immigration.

Il est grand temps aujourd'hui, en Europe, d'élaborer des politiques éducatives qui tiennent compte des réalités nouvelles dans le domaine de la langue et des langues. Les processus de convergence et de divergence en sont des exemples. Le processus de convergence fait plus particulièrement référence au statut croissant de l'anglais en tant que *lingua franca* de la communication internationale tandis que par processus de divergence, il faut entendre l'émergence de « nouvelles » langues minoritaires, à côté des « vieilles » langues établies de longue date sur le continent européen. On pourrait déterminer, à partir d'un cadre conceptuel global et longitudinal, des *langues prioritaires* parmi les langues régionales ou minoritaires et les langues minoritaires des migrants, pour lesquelles des programmes, des méthodes d'enseignement et des programmes de formation d'enseignants seraient définis. Ces activités devraient s'inscrire dans un cadre référentiel commun. En Europe et ailleurs, des progrès considérables ont été réalisés dans le domaine de la définition de niveaux de compétence linguistique (voir à cet égard le *Cadre européen commun de référence* du Conseil de l'Europe qui définit plusieurs niveaux de compétence linguistique et le *Cadre général pour les programmes scolaires* élaboré pour le programme LOTE (langues autres que l'anglais) dans l'Etat de Victoria, en Australie). Pour que l'objectif maintes fois répété de l'apprentissage de trois langues vivantes par tous les citoyens de l'UE ne reste pas un vœu pieux, nous proposons que soient mis en œuvre au niveau de l'enseignement primaire, les principes suivants :

1. Le programme des écoles primaires comporte l'apprentissage, par tous les élèves, de trois langues vivantes :

- la langue parlée dans le pays en question, enseignée comme une discipline à part entière et utilisée comme langue véhiculaire pour l'enseignement des autres disciplines ;
 - l'anglais en tant que lingua franca de la communication internationale
 - et une troisième langue, choisie parmi un ensemble varié et variable de langues prioritaires, défini au niveau national, régional et local de la société multiculturelle.
2. L'enseignement de ces langues fait partie intégrante du programme scolaire et fait l'objet d'inspections pédagogiques.
 3. Les bulletins des écoles primaires rendent compte des compétences acquises par les enfants dans chacune de ces langues.
 4. Des programmes de travail sont définis au niveau national pour les langues prioritaires citées en (1) en vue de l'élaboration de programmes et de méthodes d'enseignement ainsi que de programmes de formation des maîtres.
 5. Certaines de ces langues prioritaires pourront être enseignées dans des écoles spécialisées.

Comme le montrent des exemples dans d'autres pays (cf. l'Ecole de langues de Melbourne, en Australie), les écoles de langues peuvent devenir des centres d'expertise où l'on enseigne une grande variété de langues, une solution particulièrement intéressante lorsque la demande linguistique exprimée par les enfants est faible et/ou dispersée sur un grand nombre d'établissements scolaires. Les principes énumérés ici contribueraient à faire reconnaître le plurilinguisme dans un environnement de plus en plus multiculturel comme un atout pour tous les enfants et pour la société en général.

Le troisième point annoncé dans l'introduction concernait plus particulièrement l'école :

cet ensemble de questions crée une tension forte qui ne peut être résolue que dans le cadre d'une politique linguistique explicite qui détermine avec clarté la responsabilité de l'Ecole dans la promotion du plurilinguisme.

Dans la dernière contribution, M. Daniel Coste traitera du rôle de l'école face au défi de la diversification et examinera les modalités de la mise en œuvre du plurilinguisme.

L'école face au défi de la diversification

Daniel Coste, Ecole normale supérieure Lettres et Sciences humaines, Lyon

Dans une Europe linguistiquement et culturellement plurielle, mais où des ensembles plurinationaux se constituent et tendent à se renforcer, la circulation des informations, la construction et la transmission des connaissances, la concertation des citoyens et l'intercompréhension des communautés deviennent de plus en plus des enjeux majeurs pour l'avenir. Tout comme la protection de ce patrimoine européen et de cette richesse commune que représentent les langues et les cultures du continent : langues internationales, nationales, régionales, mais aussi langues de minorités autres, langues de la diaspora ou de l'immigration.

A l'évidence, aucune langue, si répandue, si apprise et si dominante soit-elle dans nombre de secteurs d'activité, ne saurait opérer comme vecteur unique pour le traitement de ces enjeux multiples. Le multilinguisme des groupes et des territoires suppose aussi désormais des formes de plurilinguisme des individus.

L'école a un rôle déterminant à jouer dans cette perspective. Non qu'elle puisse, à elle seule, répondre à une demande multiforme. Mais si l'on admet que le plurilinguisme fait en quelque sorte aujourd'hui partie des droits de l'homme et du citoyen, il revient aux systèmes éducatifs non seulement de garantir une diversification de l'offre en langues, mais aussi d'assurer que tout jeune développe (ou conserve) une première compétence plurilingue, c'est-à-dire la connaissance et la maîtrise, à des degrés variables, de plusieurs langues.

L'anglais est clairement une de ces langues, généralement considérée aujourd'hui comme à la fois nécessaire et insuffisante. Dans bien des lieux, la question, pour l'école, est de déterminer quelle place non exclusive lui faire et dans quelle organisation du curriculum de langues. Les réponses s'ordonnent selon différentes logiques et donneront lieu à échanges au cours de la rencontre de Strasbourg. Pour cette table ronde initiale, il s'agira avant tout, dans le prolongement de certains développements du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, de rappeler des finalités centrales d'un projet d'éducation en ce qui concerne les langues et de suggérer quelques modalités d'une diversification en forme d'utopie réfléchie.

Plusieurs cas de figure sont envisagés, suivant la nature des langues en présence, les contextes régionaux ou nationaux, les choix et combinaisons offerts par les systèmes éducatifs et leur environnement, les demandes des familles et des jeunes scolarisés. Le défi, pour l'école, est tout à la fois de promouvoir une véritable diversification, de laisser ouvertes plusieurs options

à ses usagers et de définir des profils de sortie qui autorisent les échanges internationaux et interculturels. Entre, d'un côté, respect et affirmation de choix identitaires locaux, et, d'un autre côté, éducation des citoyens d'une Europe en mouvement, il lui revient de construire des complémentarités, non de creuser des oppositions. La tâche n'a rien d'aisé, mais elle importe.

La diversification et l'anglais : Résultats des groupes de discussion – Synthèse : G. Neuner, Gesamthochschule, Kassel, Allemagne

Pour le travail en groupes, on a demandé aux participants de réagir à un certain nombre d'affirmations et de réfléchir à une série de questions portant sur la place du multi- et du plurilinguisme dans les programmes scolaires.

Après discussion dans les quatre groupes, les résultats ont été présentés en séance plénière par les président(e)s. Voici, en quelques observations, les éléments qui sont ressortis des discussions en groupes de travail et de la présentation des résultats des travaux des groupes :

1. Le concept d'élaboration d'une politique linguistique éducative pour l'Europe était nouveau pour la plupart des participants. Il n'est pas facile d'aborder un domaine qui se caractérise à la fois par la multiplicité des facteurs en jeu et la complexité de leur interaction, que ce soit au niveau politique, social, institutionnel ou autre. Dès lors, les participants, pourtant unanimes sur la nécessité d'élaborer une politique linguistique éducative européenne, ont, dans l'ensemble, éprouvé des difficultés à poser le problème en termes de structures et de principes et à décider du niveau d'abstraction et de la terminologie qui convenaient au sujet. Le GUIDE établit une distinction claire entre multilinguisme (variété des langues existant dans un contexte donné) et plurilinguisme (langues parlées par un seul individu). Il n'empêche que pour bon nombre de participants, cette distinction fondamentale était nouvelle également.
2. Aussi a-t-on pu observer au cours des discussions, qu'au lieu de s'intéresser, par exemple, aux principes susceptibles de guider la politique linguistique éducative ou aux moyens de mettre en œuvre cette politique, les participants « se sont rabattus » sur la présentation de leur « situation nationale » et des difficultés qu'ils rencontrent en matière de multilinguisme. Apparemment, certaines des questions censées structurer les débats (et qui figuraient sur les documents distribués), avaient été jugées « trop difficiles ».

3. Il me semble qu'au stade actuel des discussions, il nous faut reconnaître que la politique linguistique éducative européenne demeure une simple « vision » (voire une utopie : toutes les langues sont égales ; aucune langue ne doit être supprimée ou faire l'objet de discrimination ; chaque citoyen européen devrait maîtriser trois langues ; etc...), dont nous espérons qu'un jour, pas trop lointain, peut-être dans une génération, elle deviendra réalité.
4. C'est pourtant cette « vision » qui constitue aujourd'hui le principal élément moteur de la politique éducative. Elle doit donc être formulée en « termes simples », de façon à ce que chacun puisse en saisir les contours.
5. La situation actuelle des langues étrangères en Europe (et dans le monde) est marquée par la suprématie de l'anglais. Les participants ont estimé que l'on ne saurait se passer d'une langue qui constitue un moyen commun de communication. Tous les groupes ont convenu également que l'anglais remplissait très bien cette fonction, qu'il ne devrait pas être réduit à une « lingua franca », détachée de son contexte socioculturel et que sa capacité à faciliter l'accès à d'autres langues devrait être exploitée.
6. Il conviendrait de définir un concept d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères fondé sur deux principes :
 - a) une meilleure sensibilisation aux langues (expériences de contact avec d'autres langues) et
 - b) une sensibilisation accrue à l'apprentissage des langues (expériences d'apprentissage des langues étrangères).

SESSION II – LE PLURILINGUISME

Définition du concept du plurilinguisme : M. Byram, Conseiller de programme auprès de la Division des Politiques linguistiques

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues*³ définit ainsi le plurilinguisme :

La compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser.

Cette définition comporte trois éléments : linguistique/psychologique, interculturel et politique, que j'aborderai l'un après l'autre.

Mais auparavant, penchons-nous sur un exemple d'individu plurilingue. Il s'agit d'une personne réelle, décrite – notons-le - à un moment précis de sa vie. La nature dynamique et mouvante du plurilinguisme fait que le répertoire linguistique de cette personne peut avoir été, ou pourra être, différent à d'autres moments de sa vie : en poursuivant ses études ou en acquérant de l'expérience dans sa vie professionnelle ou ses loisirs, elle pourrait parler et/ou écrire d'autres langues et variantes linguistiques.

Exemple de plurilinguisme:

Répertoire linguistique d'une adulte européenne ayant suivi un enseignement secondaire, à un moment donné de sa vie:

- une langue "*nationale*" – écrite et parlée conformément aux normes courantes d'acquisition de la langue dans le système éducatif de son pays – en l'occurrence, cette langue est le danois
- une *variante/dialecte* de la première langue – parlée conformément aux normes de la région et/ou de la génération à laquelle cette personne appartient - le dialecte est le Sonderjysk, une variante du danois parlée dans le Jutland du Sud.

³ Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. 2001 p.168

- une langue *régionale ou minoritaire* – qu'elle parle et/ou écrit, le cas échéant, aussi bien que la langue nationale – membre de la minorité allemande du Danemark, cette personne parle donc allemand
- une ou plusieurs *langues étrangères comme utilisateur élémentaire* – langues comprises, mais pas nécessairement parlées, acquises par le biais de l'enseignement et/ou des médias et/ou du tourisme - en l'occurrence, deux langues, le suédois et le norvégien, qu'elle peut utiliser en raison de l'intercompréhension entre ces langues et le danois
- *une autre langue étrangère en tant qu'utilisateur indépendant* – langue mieux maîtrisée : capacité à la parler et à l'écrire cette langue ainsi qu'à la comprendre à l'écrit et à l'oral - en l'occurrence, l'anglais, appris tout d'abord à l'école puis approfondi en vivant pendant de nombreuses années dans un pays anglophone.

Cet exemple montre clairement que le plurilinguisme ne doit pas être considéré comme un simple produit de l'enseignement scolaire. Il se développe à mesure que les gens changent et font différentes expériences d'apprentissage, dans un cadre scolaire ou non scolaire, tout au long de leur vie. Le plurilinguisme est un excellent exemple d'« apprentissage continu ».

J'aborderai maintenant le premier des trois éléments de la définition du plurilinguisme.

Elément linguistique/psychologique

Il importe de noter que le plurilinguisme est une compétence *composite*, qui ne consiste pas en une superposition de langues distinctes. C'est tout simplement la "langue" qu'utilise et vit la personne plurilingue. Dans l'exemple suivant, deux personnes utilisent une "langue", la leur, qui peut être considérée par un tiers comme un agrégat de deux langues mais qui est en fait le fruit d'une compétence composite. Le sujet de la conversation est la nourriture.

« But I used to eat the *bofe*, the brain. And then they stopped selling it because **tenian, este, le encontraron que tenia** worms I used to make some *bofe!* *Después yo hacía uno d'esos* concoctions: the garlic *con cebolla, y hacía un mojo, y yo dejaba que se curara eso*

for a couple of hours. Then you be drinking and drinking ... Wooh!
It's like eating anchovies when you're drinking. Delicious! ⁴ »

Ces deux personnes ont donc la même langue en partage. Elles ne combinent pas deux langues distinctes. Nous pourrions appeler 'Spanglish' cette langue qui semble être composée d'espagnol et d'anglais. Mais restons prudents ! En effet, on pourrait ainsi se méprendre sur cette désignation et y voir la version dégradé de deux langues alors qu'il s'agit du mode de communication le plus efficace pour les deux personnes en question.

A cet stade, il importe de noter que le plurilinguisme est différent du trilinguisme, à savoir l'apprentissage de la première langue/langue maternelle et de deux autres langues à l'école. Le plurilinguisme recouvre une notion plus complexe à savoir la manière, dynamique et mouvante, dont une personne devient plurilingue tout au long de sa vie.

Dans cet exemple, on peut choisir la langue à utiliser en fonction de son interlocuteur:

- avec une personne qui parle 'Spanglish': le choix se porte sur l'option la plus rapide et la plus efficace ;
- avec une personne qui parle anglais: le choix ne se porte que sur l'anglais même si l'efficacité est moindre ;
- avec une personne qui parle espagnol: le choix ne se porte que sur l'espagnol, même si l'efficacité est moindre.

Qu'entend-on par "efficace"? Deux facteurs entrent en ligne de compte:

- choisir ce qui exprime le mieux ce que le locuteur souhaite dire
- être capable de faire des choix conscients: sensibilité à la langue elle-même ; sensibilité à la langue de l'autre personne

Mais cela suppose aussi d'accepter que nous ne pouvons pas tout « vivre » dans toutes nos langues :

- on peut vivre des expériences en anglais (avec d'autres locuteurs de l'anglais), des expériences en espagnol (avec d'autres locuteurs de

⁴ Poplack, S. 'Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: towards a typology of code-switching' In Li Wei (ed) *The Bilingualism Reader*. London: Routledge.

l'espagnol), des expériences en «Spanglish» (avec d'autres locuteurs du « Spanglish») et, peut-être ultérieurement (en raison du caractère dynamique du plurilinguisme), des expériences dans la langue 3 et la langue 4⁵.

Le «plurilingue» est donc une personne qui a une sensibilité et une conscience plus vive de la langue, que peut encore aiguïser l'éducation. L'enseignement des langues joue ainsi un rôle important en aidant les plurilingues à développer leurs compétences mais aussi à en être conscient et à savoir mieux les utiliser dans des situations complexes.

Elément interculturel

Le deuxième élément qu'il convient d'examiner est la dimension et l'interaction interculturelles. Tous les échanges/interactions avec des personnes issues d'un groupe (social) différent relèvent d'une certaine manière de « l'interculturel ». Prenons les exemples suivants:

- une personne, dans son rôle de «parent», parle avec une autre personne, dans son rôle d'enseignant, chacune avec ses propres convictions, valeurs et comportements (cultures)

- une femme, dans son rôle de «mère», parle avec une autre femme, dans son rôle de « médecin »

- un locuteur de la langue X partageant (certaines) des valeurs, convictions et comportements (culture) des locuteurs de la langue X, parle avec un locuteur de la langue Y (possédant la culture de la langue Y)

C'est le troisième exemple d'échange que l'on considère le plus souvent comme interculturel, en particulier dans le monde de l'enseignement/apprentissage des langues. Cet exemple montre bien comment les cultures sont associées aux langues ; d'ailleurs, les enseignants de langues incluent souvent l'enseignement de la culture dans leur travail avec les apprenants. Nous ne pouvons approfondir les différentes méthodes de cet enseignement de la culture, qui sont nombreuses. Dans la plupart des pays, les traditions en matière d'enseignement des langues comprennent au minimum la transmission d'informations sur les autres pays et au mieux le développement d'une compréhension et d'une compétence complexe en matière d'interaction interculturelle avec les locuteurs d'autres langues.

⁵ cf. Herdina, P and Jessner, U. 2002, *A Dynamic Model of Multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters

N'oublions pas, cependant, que l'expérience et l'apprentissage ne sont pas seulement le fruit de l'enseignement. L'apprentissage continu comporte aussi bien l'apprentissage non scolaire que l'apprentissage en milieu scolaire. Toutes les expériences interculturelles sont utiles et doivent être valorisées.

Si l'apprentissage interculturel n'a pas lieu dans le cadre scolaire, un facteur supplémentaire entre en jeu: la responsabilité de l'enseignant en tant qu'éducateur à encourager moralement une réflexion et une attitude appropriées. L'enseignement d'une compétence interculturelle suppose des valeurs morales. En effet, cette compétence interculturelle implique notamment de vouloir entrer en contact avec d'autres personnes, d'accepter et de respecter toutes les différences: linguistiques, sexuelles, religieuses, ethniques, sociales, etc.⁶

Elément politique

Le troisième élément du plurilinguisme est politique. Cette dimension est explicitée dans le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, présenté à la présente conférence.

Deux choses doivent être prises en considération. En premier lieu, la compétence plurilingue est le fondement de la participation du citoyen à la vie des sociétés et groupes auxquels il appartient :

Le plurilinguisme permet de participer au processus démocratique ailleurs que dans son propre pays ou sa zone géographique mais aussi, de concert avec d'autres Européens, dans d'autres langues et d'autres aires linguistiques⁷.

En deuxième lieu, la question de valeurs morales soulevées ci-avant. Le plurilinguisme et la compétence interculturelle réunissent les personnes en étroite interaction: en effet, c'est en développant une sensibilité aux langues et aux cultures qu'une personne plurilingue et « interculturelle » comprend mieux

⁶ voir Byram, M. (ed.) 2003 *La compétence interculturelle*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, et Byram, M, Gribkova, B. et Starkey, H. 2002, *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe

⁷ *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue* - Version de synthèse, page 17

les autres. Comme l'explique le *Guide*, le respect d'autrui est l'un des buts éducatifs fondamentaux de l'enseignement des langues :

Ensuite, l'acquisition d'une compétence plurilingue doit conduire à une meilleure compréhension des répertoires plurilingues des autres citoyens et au respect de leurs droits linguistiques, ceux des langues minoritaires et nationales les moins parlées et les moins enseignées, entre autres. La compréhension et le respect devraient, en outre, s'étendre au-delà des langues considérées comme « européennes » et inclure toutes les langues parlées en Europe aujourd'hui ainsi que celles d'autres parties du monde⁸.

Ainsi, l'éducation au plurilinguisme contribue à l'éducation à la citoyenneté démocratique: la capacité à entrer en contact avec d'autres personnes aux niveaux local, régional et européen dans le cadre de processus politiques démocratiques; on en veut pour exemple la politique de l'environnement transfrontalière.

L'éducation au plurilinguisme contribue également à l'éducation aux droits de l'homme, tant sur le plan des buts que sur celui des méthodes, comme l'expose l'une des études de référence préparées pour le *Guide*⁹.

Conclusion

Il est donc évident que le plurilinguisme est linguistique, culturel et politique. Il ne s'agit pas seulement d'acquérir des compétences communicationnelles mais de s'épanouir en tant qu'être humain linguistique et culturel, désireux et capable d'interagir avec les autres et de les respecter dans le cadre des réseaux sociaux et politiques qui unissent tous les Européens à de nombreux niveaux. Le plurilinguisme dépasse la simple acquisition des langues ; c'est le sentiment d'être et de devenir une personne qui peut vivre et s'épanouir dans le monde multilingue et multiculturel qu'est déjà l'Europe, et au-delà.

Il est en outre évident qu'il reste encore à approfondir les implications de la promotion du plurilinguisme pour l'enseignement et l'apprentissage. Notre exposé tente seulement de clarifier le concept. Il n'aborde pas ses répercussions sur l'enseignement et l'apprentissage. En effet, nous ne rangeons pas, par exemple, parmi ces répercussions le fait que les enseignants devraient encourager un "mélange" des langues en classe. Ces questions font l'objet des débats en groupes, comme le rapport de groupe suivant le fait ressortir.

⁸ Ibid. pages 17-18

⁹ Starkey, H. *Citoyenneté démocratique, langues, diversité et droits de l'homme*. Strasbourg: Conseil de l'Europe

Le potentiel du plurilinguisme – Synthèse des travaux de groupe : M. Byram

Cet exposé a été suivi par des débats en groupes, axés sur les thèmes suivants et dont voici les conclusions:

En se basant sur la définition du plurilinguisme du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, les groupes sont invités à réfléchir aux façons dont le plurilinguisme est/peut être introduit parmi les objectifs de la politique de l'enseignement des langues dans deux contextes:

- i. *dans des situations sociales multilingues impliquant par exemple:*
 - *des minorités régionales*
 - *des minorités immigrées*
 - *des habitants de régions frontalières*
 - *toute autre situation de multilinguisme*
- ii. *dans des situations sociales qui sont, ou qui sont perçues comme, "monolingues" et dans lesquelles la population majoritaire ne devient pas plurilingue sauf par l'intermédiaire du système scolaire et/ou des établissements de formation continue*

Dans ces deux contextes, le Groupe est invité à étudier comment formuler et mettre en œuvre une politique globale à tous les niveaux et dans tous les secteurs de l'éducation, du ministère à l'établissement scolaire.

Exemple:

Dans notre région (région frontalière comptant de nouveaux immigrés), tous les élèves atteignent, à la fin de l'école obligatoire, un degré de compétence dans:

- la langue officielle du système éducatif (langue nationale) A
- la langue (officielle/nationale) de nos voisins B
- l'une des langues des nouveaux groupes d'immigrés C

Les apprenants d'origine immigrée récente auront une compétence dans la langue A au niveau ?, dans la langue B au niveau ?, dans la langue C au niveau ?

Les apprenants du groupe majoritaire auront une compétence dans la langue A au niveau ?, dans la langue B au niveau ?, dans la langue C au niveau ?

ET

Dans l'enseignement professionnel, tous les apprenants développeront une compétence dans la langue D au niveau ? (mais ne progresseront plus dans la langue B)

ET

Tous les adultes qui souhaitent progresser dans une autre langue (à des fins professionnelles ou de loisirs) grâce à l'éducation pour adultes recevront une aide pour payer leurs cours

Ce projet sera mis en œuvre par un programme dans les écoles où la langue B est utilisée comme langue d'enseignement pour deux disciplinesetc. (voir *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue – Partie 3*)

Nous introduirons des méthodes d'enseignement qui encouragent les apprenants à comparer et à développer une compétence composite selon les méthodes suivantes: ... (Voir Etude de référence de Costanzo¹⁰)

Le recrutement des enseignants se fera selon les méthodes suivantes:.....etc. (Voir Etude de référence sur la formation des enseignants¹¹).

Rapport sur les travaux du groupe B – *Le potentiel du plurilinguisme*

Les groupes ont examiné une série de questions mises en lumière par la conférence et les propositions énoncées ci-dessus. Le rapport met en évidence les thèmes et les conclusions qui sont revenus le plus souvent.

Que peuvent faire/ont les pédagogues pour promouvoir le plurilinguisme?

S'agissant des instances chargées d'élaborer les politiques:

- elles doivent éviter de réfléchir dans une optique nationale, et définir et décrire les politiques pour des zones ou régionales particulières, le cas échéant pour des régions transfrontalières

¹⁰ Costanzo, E. *L'éducation linguistique en Italie : une expérience pour l'Europe ?* Strasbourg : Conseil de l'Europe

¹¹ Willems, G. *Politique de formation des professeurs de langues en faveur de la diversité linguistique et de la communication interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe

S'agissant de l'élaboration des programmes scolaires:

- nous devrions élaborer des programmes favorisant les compétences partielles, « apprendre à apprendre » et les programmes modulaires (notons toutefois que les membres du groupe n'étaient pas unanimes sur la notion des compétences partielles en tant *qu'objectif* même si elles sont reconnues comme un résultat utile) ;
- il convient de faire des efforts pour diffuser des connaissances sur les bonnes pratiques existant dans ce domaine ;
- certains des participants reconnaissent la nécessité de procéder à des « changements radicaux » dans les programmes en se fondant sur une analyse des besoins du plurilinguisme ;
- nous devrions cesser de considérer les langues comme des unités distinctes à apprendre séparément dans une « case séparée » - selon les mots d'un participant, il s'agit de reconnaître la nécessité d'une « compétence globale »,;
- il est nécessaire d'adopter un concept différent de l' « erreur » et d'accepter différents niveaux de compétence ; un participant l'exprime ainsi : « la perfection grammaticale est réservée aux niveaux supérieurs »
- il est nécessaire de travailler transversalement sur les programmes, par exemple en utilisant les langues comme supports pour d'autres disciplines et de préparer les apprenants à un apprentissage linguistique tout au long de la vie.

Enseignants et formation des enseignants

- Il a été admis que certains enseignants résisteront au plurilinguisme en tant que concept et en tant qu'objectif. Il est donc nécessaire de « re-former les enseignants à une meilleure éducation à la tolérance », pour citer un participant.
- Il est nécessaire d'adopter des démarches transversales : les enseignants doivent être formés à enseigner plus d'une langue ; ils doivent utiliser les mêmes méthodes dans toutes les langues, et montrer les corrélations entre les langues à leurs élèves

Travailler avec d'autres

- Les partenaires n'appartenant pas au monde de l'éducation ont une très grande importance dans nos activités d'enseignants de langues et de décideurs : par exemple les médias, les entreprises, les parents et l'administration locale ;
- Nous devons exploiter les ressources dont nous pouvons disposer autour de nous pour les problèmes méthodologiques ;
- Nous devons peser sur la demande en matière de langues, influencer sur les perceptions et les représentations sociales des apprenants afin de lutter contre les stéréotypes et d'autres préjugés

Des *remarques générales* ont été faites:

- La crainte du problème éventuel suivant a été exprimée : le plurilinguisme ne serait acquis que par des apprenants bénéficiant d'un fort soutien parental et d'un grand capital culturel ; il pourrait être une force de reproduction sociale par l'éducation. Cela pourrait être particulièrement le cas dans les pays où l'illettrisme reste un grave problème qui doit être traité avant que les apprenants ne puissent devenir plurilingues.

En revanche, l'idée a été exprimée que le plurilinguisme est "positif en ce qu'il contribue à une nouvelle civilisation européenne".

REPONSE AU DEFI DU PLURILINGUISME DANS LES POLITIQUES LINGUISTIQUES EDUCATIVES NATIONALES

De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives* – J. C. Beacco, Conseiller de programme auprès de la Division des Politiques linguistiques

L'objectif de cet exposé est de présenter le nouvel instrument élaboré dans le cadre de la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe : Le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives*. Ce document existe actuellement sous forme de version provisoire : il sera soumis à la consultation des États membres et prendra une forme définitive en 2005.

Ce document a été conçu au sein d'un Comité scientifique, dont la composition est décrite au début du texte. Il est déjà, sous sa forme actuelle, le produit de réécritures successives, dont M. Byram et moi-même avons assuré la responsabilité en collaboration avec le Secrétariat de la Division.

Ce *Guide* existe dans une version intégrale, mais aussi dans une version de synthèse d'environ 40 pages. Est en projet la réalisation d'une version en deux ou trois pages de ce texte. Il est accompagné d'une vingtaine d'*Études de référence* (éditées à part). Certaines ont pour rôle de développer des thèmes du *Guide* qui ne pouvaient pas l'être dans un document de cette nature (par exemple, à propos de l'éducation linguistique, des nouvelles minorités en Europe, des représentations sociales des langues...) ; d'autres, comme cela avait été demandé à la Conférence d'Innsbruck (1999), concernent la "question" de l'anglais dans l'enseignement (études de Breidbach, Seidlhofer, Truchot...), qui constitue un des aspects du problème.

La finalité du *Guide* est de promouvoir la réflexion sur les politiques relatives aux langues et à leur enseignement. Il est destiné à tous les décideurs en la matière, des directeurs d'établissements scolaires aux députés et aux ministres, et aussi à tous ceux que les langues concernent : apprenants, enseignants, employeurs... Il n'est pas prescriptif, en ce qu'il ne décrit pas des solutions à adopter, mais il cherche à faire émerger des principes qui peuvent servir de point de départ partagé et permettre de répondre à des problèmes comparables, dans le cadre de la coopération intergouvernementale.

Ses contenus ne sont pas foncièrement originaux, car des telles perspectives ont déjà pu être développées dans certains États membres et elles sont aussi présentes dans la littérature universitaire et scientifique, quelquefois depuis fort longtemps.

Le *Guide* part des principes pour envisager leur mise en oeuvre :

- Il identifie et spécifie des valeurs et des finalités susceptibles de constituer le principe directeur pour les enseignements de langues, dans le cadre du Conseil de l'Europe (1° partie)
- Il dresse l'inventaire des moyens permettant de piloter de telles politiques (2° partie)
- Il effectue le recensement des moyens concrets de mettre en place des formations répondant à ce principe, dans la diversité des situations nationales et régionales (3° partie).

La place du *Guide* dans l'action de la Division des Politiques linguistiques

Le *Guide* s'inscrit dans la continuité de l'action de la Division, mais il marque un changement de perspective.

La continuité

Les orientations prises par le Conseil de l'Europe sont nées de préoccupations didactiques et méthodologiques devenues, au fil du temps, politiques et éducatives. Avec le recul, on peut estimer qu'elles sont passées par trois moments, distincts mais découlant l'un de l'autre, dans lesquels ont été successivement visés :

- la facilitation, par la communication en "langues étrangères", de la mobilité européenne.
- le rapprochement des systèmes éducatifs en ce qui concerne les enseignements de langue.
- le souci de la diversification linguistique et du plurilinguisme, dans la perspective de la construction d'une citoyenneté démocratique européenne.

Dans les années 1970, les projets du Conseil de l'Europe ont été axés sur des préoccupations didactiques, avec l'ambition de construire un système d'unités de valeur capitalisables en langue, qui soit en mesure de répondre à la diversité des situations éducatives dans les États membres. Ce projet a abouti à la mise au point d'outils de référence (qui ont reçu le titre général de *Niveau seuil*) avec pour objectif de mettre à disposition des utilisateurs des instruments permettant d'élaborer, langue par langue, des programmes d'enseignement comparables mais différenciés. Ces travaux ont eu pour effet indirect de promouvoir l'approche communicative de l'enseignement des langues vivantes.

A mesure que cette culture des *Niveaux seuil* s'est diffusée, le Conseil de l'Europe a élaboré un outil complémentaire permettant, cette fois, non plus de créer des programmes d'enseignement à partir de ressources calibrées, mais de comparer les programmes de langues et de mettre en relation les cultures éducatives nationales. Cet outil a commencé à prendre forme au début des années 1990, et s'est concrétisé en 2001 par la publication de sa version définitive, sous le titre : *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (Conseil de l'Europe/Didier, Paris).¹²

Le *Cadre* a une visée institutionnelle claire : il propose des inventaires typologiques des compétences constitutives de la "connaissance" d'une langue et définit des niveaux de maîtrise de ces compétences, valables pour toutes les langues. Il autorise des convergences fortes entre les systèmes éducatifs, qui peuvent construire, de manière modulaire, leurs enseignements de langues à partir d'éléments comparables. Ces niveaux de compétence permettent d'identifier, d'étalonner et d'échelonner les compétences langagières en six niveaux (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Ils sont définis à partir de descripteurs aussi explicites que possible. Le *Cadre commun européen de référence* est un référentiel déjà largement répandu qui répond à un besoin de continuité internationale des systèmes éducatifs nationaux.

Un changement de paradigme : des « langues étrangères » à la compétence plurilingue

La Division en est venue à mettre au centre de la réflexion le plurilinguisme, comme projet éducatif et politique, au service de la citoyenneté démocratique en Europe. Ceci parce que la demande sociale semble se tourner toujours aussi fortement vers l'apprentissage quasi-exclusif de l'anglais. Cette demande sociale doit être prise en charge de manière volontariste par les autorités éducatives nationales, mais celle-ci ne pourra être modifiée que si on l'éclaire sur les enjeux réels de la maîtrise des langues et sur les formes diversifiées possibles de ses enseignements. Dans ce contexte particulier, il a donc fallu s'interroger ce que pourraient être des politiques linguistiques pluralistes et sur la notion de plurilinguisme.

La notion de plurilinguisme, posée comme valeur et comme finalité, a été explorée dès 1997 dans l'analyse, préparatoire au *Cadre*, de D. Coste, D. Moore et G. Zarate (*Compétence plurilingue et pluriculturelle*) et définie comme compétence plurielle, transversale évolutive et composite, mettant en

¹² Conseil de l'Europe – Didier : Paris 2001 - ISBN 227805075-3

jeu des langues de tous statuts et relevant pourtant de la même compétence (savoir la langue) et de la même personne. Cette perspective est présente dans le *Cadre* (voir le chapitre 8, p.129 et suivantes, dans l'édition française) et elle préfigure largement le *Guide*. La diversification des langues et des curriculums a été examinée dans ses dimensions politiques, au cours de la conférence d'Innsbruck, intitulée : *La diversité linguistique en faveur de la citoyenneté démocratique en Europe. Vers un document cadre pour les politiques linguistiques éducatives* (10-12 mai 1999), qui préannonce le *Guide* et dont les *Actes* ont été publiés en 2000 (ed. C. Truchot).

L'opérationnalisation de l'éducation plurilingue est rendue possible par la très large adoption du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, ainsi que par la diffusion, elle aussi très importante, du Portfolio européen des langues destiné à l'auto évaluation des compétences en langues et à la valorisation des toutes les formes de connaissance et d'apprentissage des langues.

C'est sur la base de cette action, qui s'échelonne sur 25 ans, que le *Guide* spécifie la relation entre les langues et la citoyenneté démocratique, identifie les informations utiles à la réalisation coordonnée des politiques linguistiques dans le domaine de l'enseignement et fait l'inventaire de moyens techniques disponibles pour accroître la diversification de l'offre et de la demande sociale en langues. On est passé de la réflexion technique et didactique sur la forme des objectifs possibles pour les programmes d'enseignement (*Cadre*) aux finalités qu'ils mettent en oeuvre (*Guide*), perspective fondamentalement politique.

Le *Guide* et le plurilinguisme comme finalité des politiques linguistiques éducatives

Fonder des finalités, partagées entre Européens, relatives aux enseignements de langues implique de considérer que ce qui est primordial ne sont pas tant les langues que ceux qui les parlent, non pas tant la diversité des langues dans un territoire (dit alors *multilingue*) que la diversification des langues utilisées par les individus, c'est-à-dire la diversité des répertoires des langues utilisées par les individus, quel que soit le statut ou la fonction de celles-ci (y compris donc la langue dite *maternelle*).

Les composantes du plurilinguisme

La politique proposée par le Conseil de l'Europe a retenu pour finalité la valorisation et développement de la compétence plurilingue des personnes. Ceci parce que plurilinguisme est une notion qui comporte à la fois des dimensions psycho-cognitives et didactiques, politiques et éducatives, toutes en mesure de constituer, ensemble ou séparément, des finalités communes pour les politiques linguistiques éducatives conformes aux valeurs définies conjointement par les Etats membres :

- i) La compétence plurilingue est présente chez tous les individus, qui sont potentiellement ou effectivement plurilingues ; cette compétence est la concrétisation de la capacité de langage, dont tout être humain dispose génétiquement et qui peut s'investir dans plusieurs langues. Il revient à l'École d'assurer le développement harmonieux de la compétence plurilingue de tous, au même titre que celui de leurs capacités physiques, cognitives ou créatives. Cette compétence est actuellement segmentée entre différentes matières scolaires qui s'ignorent, le plus souvent : il convient de rétablir des cohérences entre les différents enseignements de langue (nationale, maternelle, étrangère, classique...), en parallèle et dans leur succession et d'intégrer le développement de cette capacité dans le cadre d'une éducation linguistique cohérente.
- ii) 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. Ces langues du répertoire peuvent recevoir des fonctions différentes : communiquer en famille, socialiser avec les voisins, travailler, exprimer son appartenance à un groupe... Si tous les répertoires plurilingues sont différents entre eux, on peut estimer que certains groupes ont un répertoire structuré de manière partiellement identique.

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'État 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 à statuts différents et des besoins collectifs, en vue d'assurer la cohésion sociale, au besoin par la reconnaissance explicite des droits et des devoirs linguistiques de chacun.

iii) Le développement de la compétence plurilingue est partie intégrante des perspectives européennes, car il a pour finalité :

- d'éviter les lourdes pertes économiques et le désastre culturel que représente la disparition de locuteurs d'une langue, dont la collectivité n'a pas su accompagner la transmission avec efficacité. C'est en particulier le cas pour les langues des populations nouvellement installées en Europe.
- de permettre à chaque Européen d'agir efficacement comme citoyen au sein de l'espace public national et transnational.
- de rendre l'Europe plus présente à tous, car elle n'est pas uniquement une entité économique et administrative. L'Europe est un espace multiculturel et multilingue, où que l'on soit, et le sentiment d'appartenir à ce même espace dépend, entre autres choses, de la capacité 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(s) identité(s).
- de constituer 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.

Le *Guide* propose de reformuler la question de l'enseignement des langues en Europe de la manière suivante : il ne s'agit pas tant de décider en commun quelles langues étrangères (et combien) devront être enseignées dans les systèmes éducatifs que d'orienter les finalités des formations en langues vers la valorisation et le développement de la compétence plurilingue de chacun, qui englobe la langue maternelle, la ou les langues nationales, les langues régionales, les langues européennes et extra européennes...

Les obstacles

Le *Guide* rappelle que les politiques linguistiques éducatives sont à mettre en relation avec les valeurs qui les fondent, mais que toutes les valeurs auxquelles l'on peut adhérer en ce qui concerne les langues n'ont pas nécessairement la diversité comme projet.

i) Les langues et l'économie : on peut considérer que le plus "simple" serait d'employer une "langue de communication" partagée. Cette économie des échanges verbaux semble exigée par l'existence de marchés économiques fluides et ouverts. La dynamique de standardisation des marchandises, qui permet leur circulation et la réduction des coûts de production, peut aussi conduire à réduire le nombre de langues outils, surtout utiles aux échanges économiques et à la vie professionnelle. Et la demande du corps social semble privilégier l'apprentissage de telles langues. Dans ces conditions, la diversité des langues peut être considérée comme un obstacle, quelle que soit la valeur culturelle et historique des langues autres que ces langues outils. Un système éducatif peut ainsi s'en tenir à satisfaire cette demande de langues "utiles".

ii) Les langues et l'identité « nationale » : la question serait réglée si les langues ne servaient qu'à communiquer. Or, les langues sont aussi une forme de l'appartenance à une communauté humaine particulière. Avec d'autres 'matériaux', comme les habitudes alimentaires, les croyances partagées ou la mémoire collective..., elles constituent un élément d'identification essentiel. Cette forme de l'appartenance peut être institutionnalisée dans le cadre des États nations : ceux-ci se sont dotés d'une ou de plusieurs langues nationales ou officielles. Elles sont employées dans les rapports entre l'État et les citoyens et servent de langue d'enseignement à l'École. Elles finissent par définir l'appartenance nationale autrement que sur une base juridique (celle de la nationalité) : sera volontiers considéré comme "national" celui qui parle cette (ou une des ces) langue(s). On finit même par confondre langue nationale et langue maternelle.

Si l'économie des langues tend vers simplification, la diversité des appartenances et leur multiplicité (on peut appartenir simultanément à des

communautés différentes : régionale, religieuse, professionnelle, idéologique ...) tendent à valoriser la diversité des langues, quelle que soit leur utilité. Les systèmes éducatifs ont à gérer cette tension potentielle entre les nécessités de la communication et le respect des appartenances.

iii) La 'question' de l'anglais : la question de la prise en charge par l'enseignement de la diversité des langues se trouve elle-même complexifiée par la prééminence actuelle de l'anglais, qui n'est pas destinée à s'éteindre dans l'immédiat. L'anglais est largement utilisé comme langue de communication internationale, mais le fait nouveau est que cette langue de communication internationale est mondialisée, même si elle est limitée à certains secteurs (monde financier, économique, *show business*). Les mobilités inter européennes, sous forme de séjours d'études ou de formation, ont certainement enrichi l'expérience culturelle et professionnelle de ceux qui en ont bénéficié. Mais il n'est pas certain qu'elles aient contribué à la diversification des compétences en langue, puisque la langue de communication (et même d'enseignement) a pu être une *lingua franca* comme l'anglais, dans bien des cas.

L'emploi de l'anglais ne correspond pas uniquement à des nécessités de la communication. Comme on le sait, la connaissance de l'anglais peut être recherchée comme moyen d'accès à la réussite, au bien-être ou à la modernité. Ce qui en accroît la valeur symbolique. Ses usages sont à ce point répandus que, dans certains États (dont la langue nationale est parlée par un nombre considéré comme limité de locuteurs), l'emploi courant sur le territoire de cette "langue parallèle" fait craindre pour le devenir de la langue nationale.¹³ La valeur reconnue à l'anglais peut donc tendre à rendre plus difficile toute action de diversification, car celle-ci peut ne pas correspondre directement à la demande sociale, celles des parents ou des apprenants.

iv) Les représentations ordinaires de l'apprentissage des langues : d'autres facteurs, moins "idéologiques" viennent complexifier la diversification des enseignements des langues, voire même remettre en cause le bien-fondé d'une telle finalité. Il s'agit des opinions courantes qui circulent sur les langues et sur leur apprentissage. On estime facilement, par exemple, que les "fautes" commises dans l'emploi des langues sont peu admissibles et qu'il convient d'avoir de celles-ci une maîtrise aussi parfaite que possible : la maîtrise incomplète ou réduite est volontiers considérée comme insuffisante et peut

¹³ Voir, par exemple, Committee for Swedish Language : *Speech, draft action programme for the Swedish language*, SOU 2002:27; <http://www.sou.gouv.se/svenskan/betankande.htm>

conduire à l'inhibition. D'ailleurs le modèle de compétence à atteindre semble être celui du locuteur natif, idéal évidemment hors de portée, d'autant qu'on ne sait guère qui est ce locuteur natif. Ces représentations conduisent souvent à considérer que l'apprentissage d'une langue est nécessairement de longue haleine et qu'il est donc coûteux en temps (et éventuellement en argent). Ces coûts invitent à privilégier l'accès à un nombre limité de langues, d'autant que les compétences des polyglottes sont considérées comme exceptionnelles : pour apprendre plus d'une langue, il faut "être doué", comme on le répète volontiers, sans prendre en compte le fait que la faculté de langage est génétiquement inhérente à l'espèce humaine.

Les représentations sociales des langues influencent le choix des langues. Celui-ci est le plus souvent laissé aux parents ou aux apprenants/utilisateurs, d'autant que ces enseignements de langues sont le plus souvent à option ou facultatifs (on peut suivre ou non ces cours) ou obligatoires, mais avec possibilité de choix. Cependant, ces choix ne sont pas éclairés, le plus souvent, par l'institution scolaire, et ils sont alors pris en fonction de considérations de fiabilité très diverse ou de représentations sociales dominantes mais non pour autant vérifiées. Cela laisse des espaces pour des différenciations sociales notables qui profitent à qui possède le capital social nécessaire à l'identification des langues, des filières de formation ou des établissements davantage rentables que d'autres à moyen terme.

Organiser l'éducation au plurilinguisme

Malgré ces obstacles, la diversification des enseignements et des connaissances en langue est tout à fait possible. Le plurilinguisme est une problématique d'enseignement connue et s'il n'est pas une idéologie linguistique dominante, les solutions didactiques ne font pas défaut qui permettent de donner forme concrète à une telle option.

La valorisation et la promotion du « concept plurilingue » : un choix volontariste

Les obstacles à la réalisation de formations linguistiques organisées dans la perspective plurilingue ne sont pas d'ordre technique. Ils tiennent aux représentations dominantes des langues. Il apparaît donc opportun de tenir compte des connaissances produites dans les domaines des sciences du langage et de la didactique des langues, pour éviter que les choix individuels et collectifs de politique linguistique ne s'effectuent qu'à partir de considérations de « bon sens » ou d'arguments convenus et stéréotypés.

Ces résistances tiennent à une certaine incompréhension de ce que signifie l'éducation plurilingue : il revient aux autorités éducatives et aux citoyens de mieux faire percevoir ce qu'est la compétence plurilingue et à quels enjeux communs elle répond. Dans ce domaine, le *Guide* rappelle que l'on peut intervenir par :

- i) des campagnes d'opinion (nationales, dans les établissements scolaires), comme celles conçues et organisées dans le cadre de la *Journée européenne des langues* qui peut constituer une source de "bonnes pratiques"
- ii) une présence accrue des langues dans les médias (émissions, films en langue originale sous titrés, à la télévision), dans les lieux publics, de manière à multiplier les contacts concrets avec la diversité des langues
- iii) des actions de sensibilisation des parents d'élèves (et des élèves) au moment des choix, pour mieux faire percevoir la diversité des choix possibles, leurs bénéfices et leurs coûts respectifs, pour le présent mais aussi dans la durée
- iv) la formation des responsables d'établissements scolaires au plurilinguisme, à ses enjeux éducatifs de manière à ce qu'ils ne privilégient pas seulement l'enseignement des langues les plus demandées, qu'ils partagent des solutions techniques pour aménager concrètement la diversité de l'offre en langue, pour l'organiser aux moindres coûts
- v) des moyens concrets d'encourager la diversification des enseignements (discrimination positive des financements publics, par exemple)
- vi) la reconnaissance de la valeur de toutes les compétences acquises en langues, en les intégrant dans les enseignements institutionnels, de manière à prendre en compte ces acquis quelle qu'en soit le niveau (même des "niveaux débutants" ont une valeur dans le monde professionnel) et quels que soient les modes d'acquisition (individuel, non scolaire, par suite de séjours à l'étranger, par la fréquentation des TV étrangères...). Le *Portfolio européen des langues* constitue un instrument qui permet, précisément, de valoriser la multiplicité des acquis et des parcours individuels de ces acquisitions.

Les mises en oeuvre de l'éducation plurilingue

Dans sa troisième partie, le *Guide* souligne qu'organiser les enseignements de langues dans une perspective européenne signifie envisager ceux-ci en tant

qu'ils contribuent à la citoyenneté démocratique. Dans cette perspective, il sera nécessaire :

- i) d'expliciter les finalités des politiques linguistiques éducatives : les responsables politiques ont à charge d'expliciter les finalités au nom desquelles sont organisés les enseignements de langues. Il leur revient de les inscrire dans la construction d'une culture de paix, de tolérance et d'éducation à la citoyenneté démocratique, principes auxquels les États membres ont souscrit. Aucune politique sociale européenne, cherchant à réduire la pauvreté, les inégalités et la marginalisation n'est envisageable sans les langues nationales ou "étrangères". Les orientations de ces politiques relèvent du débat public avec la société civile et ne peuvent être de simples "applications" de connaissances pédagogiques ou didactiques, qui n'en sont que des instruments.
- ii) d'élaborer un "concept global" pour les langues : les politiques linguistiques éducatives ont à définir un projet cohérent pour valoriser et développer les répertoires plurilingues des citoyens. Cela implique de coordonner les formations dans la durée et dans l'espace (elles dépendent souvent de ministères, de services ou d'administrations locales différentes), de manière à créer des parcours d'enseignement diversifiés, à mutualiser les ressources d'enseignement disponibles (au niveau national, régional ou municipal, associatif...) et à créer des passerelles entre les langues enseignées (langue nationale et langues étrangères, langue nationale et langue maternelle, langues étrangères entre elles...).
- iii) de définir des objectifs prospectivement : il importe de définir des objectifs globaux, de manière prospective, en fonction des dynamiques économiques et démographiques prévisibles. Le corps social, dont les choix en matière linguistique répondent à des attentes et stratégies individuelles ou de groupe, devrait être informé de ces dynamiques, des besoins langagiers collectifs à venir et ne pas s'en tenir à des idées reçues quant à la valeur présumée des langues, qui est celle qu'elles ont aujourd'hui et non nécessairement demain.
- iv) d'organiser le développement de la compétence plurilingue durant toute la vie. Les langues pourraient ne pas être vécues comme concurrentes (faute de temps disponible à consacrer à leur enseignement) ou incompatibles, si l'on admettait qu'on peut les apprendre à tout âge, qu'elles ne nécessitent pas nécessairement de compétences intellectuelles particulières, qu'on peut les connaître de manière partielle ou pour des emplois spécifiques et qu'il ne faut donc pas une vie entière pour se les approprier. L'essentiel n'est pas qu'elles soient apprises très jeune, avant d'autres, plus longtemps

que d'autres..., mais bien que chacun, dans le cadre scolaire, professionnel, à titre personnel, acquière les langues qu'il souhaite, au niveau qu'il souhaite, pour les usages qu'il souhaite en faire.

- v) de prendre en charge une éducation au plurilinguisme dans le cadre d'une éducation pluriculturelle. Le développement du répertoire plurilingue (maîtriser davantage des langues et/ou acquérir une meilleure connaissance de celles-ci) peut s'accompagner d'une prise de conscience qui conduise à respecter les langues des autres, à faire l'effort d'apprendre et d'utiliser, même partiellement les langues de ses voisins ou de ses partenaires, quels qu'ils soient. Cette éducation peut être indirecte ou recevoir des formes particulières, comme l'éveil aux langues. Elle peut s'effectuer de manière autonome, hors des cours de langues (au sein de cours ou d'activités tournées vers l'éducation à la citoyenneté). Au sein des enseignements scolaires, elle est nécessairement de la responsabilité des langues plus enseignées ou les plus recherchées (langue nationale ou anglais, par exemple), puisque le statut de langue légitime de celles-ci devrait rendre d'autant plus acceptable et crédible la valeur démocratique de la tolérance linguistique et celle de la diversité linguistique et culturelle.

Concrètement, cette perspective implique :

- a) de ménager une place, dans les enseignements de langues, à l'apprentissage de l'autonomie par les apprenants. C'est cette compétence fondamentale (apprendre par soi-même) qui assurera l'évolution du répertoire plurilingue de chacun et permettra de l'adapter à des nouvelles exigences personnelles.
- b) de différencier les formes d'enseignement : il n'y a pas une seule manière d'enseigner un contenu unique (une langue), car la connaissance d'une langue est affaire d'appropriations graduelles, différenciées et spécifiques, produisant des savoirs et des savoir-faire tous légitimes, pour peu qu'ils permettent de faire ce que chaque apprenant vise... Cette différenciation des enseignements de langues est fondée sur la possibilité d'analyser la connaissance d'une langue par compétences et par niveau à atteindre dans chacune de ces compétences. C'est elle qui permet la diversification de l'offre en langues.
- c) de différencier les objectifs d'enseignement des langues, en fonction, par exemple, des besoins langagiers nationaux ou individuels, des attentes et exigences des utilisateurs/apprenants, du rôle attendu des enseignements

linguistiques par rapport à d'autres enseignements (par exemple, une éducation à la lecture, transversale aux matières "linguistiques").

- d) de décloisonner les formations linguistiques. Cette perspective n'implique pas de faire disparaître les matières scolaires actuelles, au profit de nouveaux cours de communication verbale assez indistincts. On se limite à préconiser la mise en place de concordances et de convergences effectives entre ces enseignements, entre eux et avec les enseignements non linguistiques.

La mise en oeuvre d'une éducation plurilingue, comme dénominateur commun des politiques linguistiques éducatives européennes, ne passe pas par des mesures « révolutionnaires », mais par l'aménagement des enseignements existants. Modifier les curriculums existants pour arriver à des formes d'éducation linguistique intégrant les enseignements de langues et diversifiant les langues sur toute la durée des apprentissages, suppose fondamentalement d'agir sur les représentations sociales des utilisateurs et des décideurs, au nom d'une valeur déjà reconnue, celle de la relation entre la connaissance et la reconnaissance des langues et la citoyenneté démocratique.

Profils nationaux en matière de politiques linguistiques éducatives : introduction et étude de cas (Hongrie)

Présentation : J. Sheils

Approche

La Division des politiques linguistiques propose aux Etats membres qui le souhaitent le concours d'experts du Conseil de l'Europe pour entreprendre une auto-évaluation de leur politique. Il ne s'agit **pas** de procéder à une sorte d'évaluation externe, mais de servir de catalyseur dans un processus de réflexion analytique sur la situation actuelle et les évolutions futures. Le but est de faciliter l'analyse de la politique actuelle et de proposer ensemble des mesures à envisager pour l'avenir. Le « Profil » ainsi dégagé représente une vision commune au pays concerné et au Conseil de l'Europe, essentiellement tournée vers l'avenir. Cette activité permet également aux principaux partenaires du gouvernement et de la société civile d'engager le dialogue en la matière. Elle peut concourir à la réalisation d'actions politiques programmées ou d'aménagements stratégiques au sein du pays ou encore, servir à impulser de nouveaux développements. L'activité s'attache en particulier aux priorités établies par les autorités et peut avoir trait à la définition d'une politique au niveau national ou sub-national, notamment, municipal.

Processus

Le processus implique la production de trois documents :

- a) Les autorités établissent/ont établi un **Rapport national** (d'une cinquantaine de pages) exposant la politique actuelle, comme indiqué dans les Lignes directrices et marche à suivre [DG IV/EDU/LANG (2002) 1 Rév]. Le rapport présente d'abord les priorités du pays et comprend en principe une vue d'ensemble de l'organisation de l'enseignement de **toutes** les langues au programme (première et seconde langues, langues étrangères, langues des signes). Il ne traite dans le détail que les domaines jugés prioritaires par le pays. Le Rapport peut éventuellement examiner les pratiques en vigueur à la lumière des principes et politiques du Conseil de l'Europe en matière de plurilinguisme, diversité et citoyenneté démocratique. Il établira ce que les autorités considèrent comme étant les principaux défis pour l'action gouvernementale. A ce stade, il sera intéressant de consulter le projet de « Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe ».
- b) Un groupe d'experts du Conseil de l'Europe composé de hauts responsables et spécialistes de l'élaboration des politiques en la matière et comprenant un représentant du pays hôte, étudie ensuite le rapport national avant de se rendre 8 jours sur place pour en discuter et s'entretenir des principaux problèmes avec les autorités (ministre de l'Education et de l'Enseignement supérieur, instances responsables des programmes et examens, autres ministères et services gouvernementaux pertinents), les auteurs du rapport national, les représentants de la société civile (par exemple, associations d'enseignants, chefs d'établissements, représentants de la formation professionnelle, supérieure et continue, parents, employeurs, minorités, médias, etc.). Le but est de mieux comprendre les principaux problèmes et de recueillir tout complément d'information nécessaire à l'élaboration, après la visite, d'un **Rapport d'experts**. Celui-ci étudiera plus avant des points précis abordés dans le Rapport national et introduira les nouveaux éléments retenus à l'issue de la visite. Les autorités sont tenues pleinement informées et ont toute latitude pour intervenir à ce stade.
- c) Elles diffusent ensuite le Rapport d'experts à toutes les parties concernées ou dont il convient de prendre l'avis, avant d'inviter les principales d'entre elles à une Table ronde ou à un séminaire pour examiner plus avant les points soulevés dans le Rapport national et le Rapport d'experts. A la suite de cette manifestation, les experts du Conseil de l'Europe et les autorités se concertent avec les auteurs du Rapport national (lorsque ce ne

sont pas les mêmes personnes) pour établir ensemble et d'un commun accord un rapport final intitulé «**Profil de la politique linguistique éducative**». Ce rapport comporte en principe trois volets : i) la situation actuelle de l'enseignement linguistique dans le pays et, en particulier, les priorités nationales ; ii) une vision commune des défis à relever dans l'avenir ; iii) des propositions d'action futures. Des données pertinentes et d'autres informations pourront être ajoutées dans les annexes. Le document est diffusé dans la (les) langue(s) nationale(s) et les langues officielles du Conseil de l'Europe. Il peut servir de base à des débats ultérieurs et à l'élaboration de politiques nationales ; il peut également proposer des exemples de bonne pratique lorsqu'il traite de questions intéressant d'autres Etats membres.

Conclusion

Cette activité présente d'autant plus d'intérêt qu'elle stimule le dialogue dans le pays, crée des synergies et propose une perspective européenne pour traiter les principaux problèmes qui se posent aux gouvernements en la matière, notamment la promotion du plurilinguisme et de la diversité dans les systèmes d'enseignement. La Division des politiques linguistiques invite les Etats membres à accepter cette proposition et tient à remercier les autorités hongroises de piloter cette nouvelle activité de manière constructive.

Étude de cas : la Hongrie – G. Boldiszár, Ministère de l'éducation

La Hongrie a été le premier Etat à saisir l'opportunité de cette nouvelle initiative dès qu'elle a été lancée par la Division des Politiques linguistiques.

Ce projet pilote était motivé par des objectifs divers :

- définir une nouvelle stratégie adaptée aux besoins de la société et aux priorités européennes à l'aide du *Profil*
- sensibiliser les décideurs politiques et la société civile à la situation en Hongrie et aux orientations européennes
- mettre en place une évaluation globale jamais effectuée à ce jour (langue maternelle, langues minoritaires et langues étrangères)
- saisir l'opportunité d'une expertise du Conseil de l'Europe ayant, entre autres, un effet catalyseur.

Raisons d'être de la requête de la Hongrie pour cette « auto-évaluation assistée »

Situation actuelle de la Hongrie

Depuis 1990, plusieurs réformes ont été introduites dans l'éducation et dans l'enseignement des langues, mais elles ont presque toutes échoué. Les unes en raison des changements de gouvernements, d'autres pour une insuffisance de ressources budgétaires, etc.

Le programme du gouvernement actuel - élu en mai 2002 – inclut l'objectif de rapprocher le niveau des connaissances linguistiques de la population de la moyenne européenne. (Aujourd'hui, seulement 16-18% de la population adulte déclare connaître une langue.)

Les résultats de l'enquête PISA contraignent les décideurs à réviser les programmes d'étude. La société pose des questions telles que le choix entre langues de minorités ou langues à valeur marchande. C'est le dilemme, pour des familles de minorités, de choisir entre la langue maternelle et une langue étrangère. Ceci concerne les enfants de langues Rom (opter pour l'enseignement spécialisé pour l'apprentissage d'une langue vivante ; ou chercher à maîtriser l'une des langues roms et le hongrois ; ou plutôt combinaison des deux ?).

L'enseignement des langues n'a jamais eu la place qu'il devrait avoir dans les programmes (Curriculum de base, Curriculum cadre, Programme local). Les langues restent une matière parmi d'autres et l'environnement n'a pas changé, seule l'attente des parents et de la société a évolué et est devenue plus forte. Ils attendent de l'école un enseignement de langues qui permette aux enfants de réussir un examen reconnu par l'État.

En ce qui concerne le choix des langues, la tendance n'est pas surprenante, et la chute du russe – comme dans d'autres pays où il était obligatoire – a entraîné beaucoup de problèmes, par exemple le recyclage des enseignants de russe.

Intérêt du rôle de catalyse de l'assistance fournie par le Conseil de l'Europe

Quelques mois avant son accession à l'UE, le pays recherche des solutions 'européennes' à ses problèmes. L'expertise du Conseil de l'Europe dans ce domaine est connue et reconnue dans le pays. En Hongrie, une initiative internationale est mieux accueillie qu'une initiative nationale.

Il ne s'agit pas d'importer une solution élaborée dans un autre pays mais de choisir la meilleure réponse aux questions posées selon des options proposées.

Il est à noter qu'un nombre significatif d'experts hongrois se sont formés dans les différents séminaires, conférences et ateliers du Conseil de l'Europe (Division des Politiques linguistiques, Strasbourg et Centre européen pour les langues vivantes, Graz). Mais la réalité est qu'ils ne bénéficient pas d'une reconnaissance suffisante en Hongrie.

Une aide extérieure semblait donc nécessaire pour pouvoir influencer les décideurs.

Processus menant à l'élaboration du Profil

Elaboration du Rapport national

Le choix été fait de recourir à une équipe plutôt qu'à un seul expert pour l'élaboration du Rapport national, en raison de :

- la structure du ministère et son niveau de responsabilité : les conseillers sont beaucoup sollicités par les proviseurs et les autorités nationales et les administrateurs du ministère n'ont pas la liberté requise (notamment en temps)
- l'avantage que présente une équipe d'experts indépendante et le profil des experts eux-mêmes.

Il a ainsi été possible de faire appel à des experts indépendant, d'une part familiarisés aux travaux du Conseil de l'Europe et d'autre part en mesure de proposer une analyse objective et des propositions « courageuses ».

Etape actuelle

Suite à une visite préparatoire il y a quatre mois, le rapport national a été élaboré puis approuvé par les autorités nationales (secrétaire d'Etat adjoint responsable pour l'enseignement de langues) avant d'être communiqué au Conseil de l'Europe pour être étudié par le Groupe d'experts.

La récente visite du Groupe d'experts à Budapest a permis des entretiens avec les auteurs du rapport, des représentants du secteur éducatif et de la société civile ainsi que des visites à des institutions scolaires, afin d'approfondir leur connaissance des initiatives et des développements actuels.

Parallèlement et à la demande du Ministre, une réflexion a été confiée à une autre équipe du Ministère pour élaborer une nouvelle stratégie relative à l'enseignement des langues vivantes. Il est à espérer que les résultats ne seront pas contradictoires.

Prochaines étapes

Le *Rapport d'experts* sera élaboré suite à cette visite. Parallèlement, les autorités reformuleront les seconde et troisième parties du *Rapport national*. Par la suite, le Groupe d'experts participera à une Table ronde en Hongrie, impliquant les représentants des autorités et des partenaires de la société civile pour discuter du *Rapport national* révisé. Certains aspects spécifiques seront discutés avec les responsables.

La dernière phase comportera l'élaboration du *Profil*, par le Conseil de l'Europe et les autorités hongroises, comportant des suggestions et des propositions. Ce *Profil* sera publié par le Conseil de l'Europe puis traduit en hongrois et publié dans le pays.

Conséquences escomptées du Profil pour la Hongrie

Les décisions concernant la mise en oeuvre des propositions devront être discutées par le Comité d'éducation de l'Assemblée Nationale, puis par le Conseil national de l'enseignement public – organe consultatif du ministre disposant du droit de veto – et enfin par le ministre.

La première décision politique portera sur l'adaptation du *Profil*, suivie par une discussion ouverte aux grand public par l'internet.

A l'intention des autres pays

Premier pays à se lancer dans cette initiative, l'équipe responsable de cette initiative souhaite souligner à l'intention des autres qui vont entreprendre cette initiative que le choix des experts nationaux doit être effectué avec soin.

Concernant le coût, il varie bien sûr selon les besoins (nombre de personnes impliquées, nécessité de traduction etc.) : à titre indicatif, ce coût s'élève pour la Hongrie à 10 000€ en 2002 (contrats d'experts, traductions) et à 10 000€ en 2003 (révision du Rapport national, débat sur Internet, publication etc.).

Et bien que le processus ne soit pas encore achevé, ceci se veut un encouragement aux autres pays à se lancer dans cette initiative bénéfique en termes de réformes des politiques linguistiques éducatives ou en vue de les affiner.

Des remerciements sont adressés au Conseil de l'Europe pour son expertise.

Mise en œuvre dans des contextes nationaux, régionaux et locaux

Introduction

Les finalités attendues des échanges entre les participants à ces groupes de travail étaient de commencer à s'interroger sur la manière dont le *Guide* et le *Profil* pourraient être employés pour accompagner ou encourager des initiatives en matière d'organisation des enseignements des langues, en particulier, celles ayant pour finalité une diversification de l'offre en langues (à un moment donné du curriculum et/ou sur la durée de celui-ci) ou une conception plus intégrée des enseignements de langues (officielle, "maternelle", régionale, étrangère...).

Cette réflexion, destinée à susciter de premières réactions à ces deux nouveaux instruments de la Division, ne pouvait s'effectuer que dans des contextes précis. Aussi a-t-elle été introduite par de brefs mais très suggestifs exposés, où la pertinence des propositions du *Guide* et le rôle stratégique possible d'une auto évaluation par le biais du *Profil* ont été rapportés à des traits caractéristiques des situations comme : les formes du plurilinguisme attestées et déjà valorisées, les questions saillantes en matière de politique linguistique, les facteurs pouvant s'opposer à une politique en faveur du plurilinguisme... ou à des points plus techniques comme : l'organisation centrale et locale des enseignements et son influence sur les enseignements de langues, les langues enseignées disponibles, les conditions du choix des langues... Ces situations avaient été retenues de manière à offrir un échantillon large des types de contextes dans lesquels se réalisent les politiques linguistiques éducatives : contexte fédéral, contexte national (avec des pays de poids démographique différent, dont la langue nationale a ou non une audience internationale...), contexte régional, contexte d'une grande agglomération.

On trouvera ci-après le texte de ces présentations.

Synthèse des présentations

Suisse (un contexte fédéral) : G. Lüdi, Université de Bâle

Comment améliorer l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Suisse ?

1. Les initiatives du Conseil de l'Europe en matière de politique linguistique éducative, en particulier le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* et la procédure d'évaluation des politiques linguistiques mise en œuvre (processus « Profil national »), représentent un apport important, aussi dans la perspective d'un pays connaissant une

importante tradition en matière de diversité linguistique et d'éducation au plurilinguisme. Ces instruments devraient en effet non seulement permettre de planifier de nouvelles formes d'éducation plurilingue, mais aussi et surtout d'évaluer les mesures décidées — et d'analyser les échecs rencontrés dans leur mise en œuvre.

2. En Suisse, pays officiellement trilingue depuis le 19^e et quadrilingue depuis le 20^e siècle, l'acquisition, voire l'enseignement des langues a une longue tradition. En effet, la majorité des Suisses étant unilingues, c'est en premier lieu l'école qui doit fournir les bases pour la construction des compétences en d'autres langues qui sont nécessaires pour la communication entre les régions linguistiques ainsi qu'avec l'extérieur. Mais le Gouvernement fédéral n'a aucune compétence en matière de politique linguistique éducative à l'exception de la formation professionnelle. En effet, dû au fédéralisme, chaque canton décide de façon absolument autonome sur toutes les questions de politique scolaire. Par conséquent, la Suisse connaît 26 systèmes éducatifs différents. A défaut d'un Ministère de l'Éducation, l'ensemble des Directeurs Cantonaux de l'Instruction Publique constituent la CDIP (Conférence des Directeurs Cantonaux de l'Instruction Publique), qui est chargée de la coordination de la formation scolaire. Même si elle n'a aucun pouvoir législatif direct, ses « Recommandations » reçoivent en général l'aval des parlements cantonaux (bien que souvent avec des années de retard). Une recommandation de 1975 prévoit ainsi qu'une seconde langue nationale doit obligatoirement être enseignée dès la 4^e ou 5^e classe de l'école obligatoire. A l'heure actuelle, tous les cantons sauf un ont réalisé cette recommandation.

3. Insatisfaite des compétences linguistiques des jeunes et face au défi de la montée de l'anglais comme langue véhiculaire internationale, la CDIP mandata, en 1997, un *Concept général pour l'enseignement des langues à l'école obligatoire*. Le résultat des travaux d'un groupe d'experts fut rendu public et mis en consultation en juin 1998.¹⁴ Le *Concept* prévoyait notamment de commencer plus tôt avec l'apprentissage de la première « langue seconde » (dès la 2^e classe) et de rendre obligatoire l'enseignement de trois langues, la langue nationale locale (comme langue maternelle ou seconde), une deuxième langue nationale et l'anglais. Le pilotage devait avoir lieu à travers des objectifs ; ces objectifs, formulés dans les termes du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, étaient ambitieux. Les propositions quant aux langues à enseigner (y compris les langues de la migration) étaient accompagnées d'une « boîte à outil pédagogique » contenant des suggestions quant aux moyens pour atteindre ces objectifs, allant de l'enseignement

¹⁴ Pour une version complète, voir: <http://www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept>.

bilingue à l'emploi systématique du *Portfolio européen des langues*, en passant par une didactique intégrée de toutes les langues (maternelle comprise) basée sur le principe de l'éveil aux langues. Ces propositions reposaient sur une analyse des pratiques linguistiques en famille et au travail ainsi que sur des recherches en économie linguistique, mais aussi est surtout sur l'expertise de nombreuses personnes engagées dans la recherches et le développement en sciences de l'éducation et en linguistique appliquée. Les recommandations furent complétées par des considérations d'ordre logistique : formation de base et continue des enseignants, création de matériaux didactiques adéquats, etc. Nous oserons avancer que le *Concept général pour l'enseignement des langues en Suisse* représente une application, avant la lettre, de nombreuses recommandations comprises dans le *Cadre européen commun* ainsi que dans le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*.

4. Or, actuellement, le processus est enrayé, les « Recommandations » issues du *Concept général*¹⁵ n'ayant pas trouvé de majorité qualifiée au sein de la CDIP en été 2001 suite à de nombreuses discussions, dans les milieux politiques aussi bien qu'éducatifs, sur le rôle respectifs des langues nationales et de l'anglais, sur les incidences de l'hétérogénéité linguistique de la population scolaire (jusqu'à 90% d'élèves alloglottes dans les villes) ainsi que sur l'opportunité et la faisabilité (entre autres, mais pas seulement pour des raisons financières) d'un renforcement important de l'enseignement des langues. Il est vrai que certains cantons ont décidé de réaliser toute une série des propositions du *Concept*. Ainsi, la version suisse du *Portfolio européen des langues* a été officiellement adoptée par la CDIP, les cantons de la Suisse orientale préparent l'enseignement de l'anglais dès les premières années de l'école primaire, les classes bilingues se multiplient, la Suisse Romande a officiellement décidé d'appliquer le principe de l'éveil aux langues, etc. Et les échelles de compétences (A1 – C2) élaborées sous l'égide du Conseil de l'Europe sont de plus en plus largement employées à tous les niveaux. Mais la coordination nationale fait défaut ; on ne peut qu'espérer qu'elle trouvera sa

¹⁵ Les *Recommandations relatives à la coordination de l'enseignement des langues au niveau de la scolarité obligatoire* (projet du 1er juin 2001) peuvent être téléchargées sur la page web de la CDIP (http://www.cdip.ch/PDF_Downloads/Sprachen_Entwurf/EmpfSpr_a_f.pdf). Elles n'ont pas été formellement adoptées par la CDIP bien que l'essentiel de leur contenu n'ait pas été contesté par les directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (communiqué de presse du 11 juin 2001). Les cantons ont été invités à s'en tenir autant que possible aux principes qui y sont énoncés.

place dans le cadre du projet *HarmoS* visant une harmonisation plus généralisée des objectifs de l'enseignement dans les écoles suisses.¹⁶

5. Pourquoi toutes ces difficultés ? La raison majeure se situe sans doute au niveau procédural, voire politique. En effet, si les idées fondamentales qui figurent dans le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* ont bien été appliquées par les experts qui ont préparé le *Concept*, la classe politique, les enseignants et le grand public ne suivent que très, très timidement. En particulier, des stéréotypes sur les objectifs de l'enseignement (les compétences partielles sont acceptées en pratique, mais pas en principe), sur l'importance de l'anglais (surestimée par certains), sur la difficulté d'apprendre l'allemand et le français (langues jugées plus difficiles que l'anglais), etc. biaisent la discussion.

Plus concrètement, les difficultés rencontrées concernent plusieurs acteurs sociaux à propos de différents points de contenu :

- Le manque de consensus sur la première langue étrangère à enseigner a retardé ou même bloqué une réforme pourtant bien amorcée. C'est en effet le seul point où une véritable discorde opposait, au sein de la CDIP, les cantons prioritant la deuxième langue nationale et ceux préférant l'anglais.
- Les enseignants et leurs syndicats font opposition à l'introduction d'un enseignement plus précoce des langues étrangères, à de nouvelles méthodes (p.ex. l'immersion) et, plus généralement, à une éducation au plurilinguisme. Ils sont sans doute de bonne foi et invoquent des raisons pédagogiques (surcharge de certains élèves) et d'emploi de temps (l'école serait déjà surchargée par de trop nombreuses tâches), mais aussi et surtout l'absence d'une préparation systématique à ces réformes et l'insuffisance des offres de formation pour les enseignants concernés (voir le point suivant).
- Les responsables politiques invoquent souvent le manque de moyens pour entamer ces réformes dans une période de déficits budgétaires et face à l'explosion des coûts des systèmes éducatifs (formation professionnelle, intégration des alloglottes, formation et recherche universitaire, etc.).

¹⁶ Le projet de la CDIP *Harmonisation de la scolarité obligatoire* (Harmos) prévoit la détermination de niveaux de compétence devant être atteints impérativement dans les principales disciplines. Pour des détails, consulter la page web de la CDIP http://www.cdip.ch/f/CDIP/Geschaefte/framesets/mainSprachen_f.html.

- De nombreuses personnes sont sceptiques quant à la faisabilité d'un enseignement plurilingue pour tous — et refusent en même temps, au nom de l'égalité des chances, de le rendre accessible à une élite seulement : « Si tout le monde ne peut pas profiter d'un tel enseignement, que personne ne puisse le faire ! » Ils ferment par contre les yeux face au fait que des écoles privées — qui ont joué, jusqu'ici, un rôle très marginal comme concurrents de l'éducation publique et gratuite en Suisse —, proposent avec beaucoup de succès des formules bilingues à ceux qui peuvent se le payer.
6. Néanmoins, un certain optimisme quant aux développements dans les années à venir est permis. Il est basé sur une série de facteurs facilitateurs :
- Une longue tradition et une excellente qualité de l'enseignement des langues étrangères en Suisse.
 - Un niveau respectable de plurilinguisme, notamment auprès des décideurs politiques et économiques eux-mêmes.
 - Un consensus politique sur le fait que le plurilinguisme fait partie, malgré la présence de l'anglais, de l'identité nationale, qu'il s'agit de préserver et développer les compétences dans une deuxième langue nationale, non pas en concurrence avec la *lingua franca* internationale, mais comme une valeur ajoutée, et que des efforts supplémentaires dans le domaine de l'apprentissage des langues sont nécessaires.
 - Une tradition de démocratie directe qui fait que de nouvelles idées exigent souvent plus de temps pour être admises par les décideurs politiques (souvent l'ensemble des citoyens) que dans d'autres pays, mais que, une fois acceptées, elles sont ensuite implémentées avec ténacité et sérieux.

7. Dans ce contexte, le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* peut jouer un rôle important. Ne serait-ce que parce qu'il évite de faire des recommandations matérielles — qui seraient sans doute mal vues par les acteurs sociaux suisses, soucieux de leur autonomie, mais se concentre sur les processus décisionnels. Il s'agira surtout de répondre à la question de savoir comment convaincre les décideurs et les acteurs sociaux de ne pas formuler la politique linguistique éducative (choix des langues à enseigner, des modalités et des objectifs de l'apprentissage) sur la base de stéréotypes et de représentations « naïves », mais bien à la suite d'une analyse rigoureuse des besoins du pays et de ses régions linguistiques, voire des

groupes différents au sein de la population. Ajoutons que des « exemples de bonne pratique », sérieusement évalués, peuvent occuper une place importante dans ce contexte. Il semble évident (mais cela aussi devra être analysé et évalué) que la voie dans laquelle les systèmes éducatifs suisses se sont engagés mène dans la bonne direction. Dans ce sens, la procédure d'évaluation des politiques linguistiques mise en œuvre par le Conseil de l'Europe devrait aussi et surtout porter sur les procédures et d'éventuelles erreurs procédurales commises, sur les raisons du clivage entre experts et décideurs, sur la manière de formuler une politique linguistique éducative en concert avec tous les acteurs sociaux (qui participent plus étroitement aux décisions politiques en Suisse que dans d'autres pays). Pour des raisons évidentes, l'autoévaluation par des spécialistes ayant une connaissance intime des processus décisionnels helvétiques sera capitale ; mais un regard externe sera très utile comme catalyseur dans le cadre de cette opération.

Royaume-Uni (un contexte national) : L. King, CILT¹⁷

1. Quels sont les aspects de la politique linguistique éducative qu'un système de « Profil national » (comme celui qui sera présenté pour la Hongrie) pourrait vous permettre d'évaluer dans votre contexte ?

- Aspects concernant l'idéologie dominante – points de vue et comportement des acteurs clés (« pouvoirs publics et société civile »)
- Aspects concernant les objectifs de l'enseignement des langues
- Aspects concernant le déroulement de la scolarité depuis l'âge de 5 ans jusqu'à l'âge adulte
- Motivation de l'apprenant, notamment entre 14 et 19 ans

2. Quels sont les obstacles à l'élaboration de politiques linguistiques éducatives pour le multilinguisme dans votre contexte ?

- Problèmes de comportement tels que mentionnés ci-dessus
- Le caractère décentralisé de l'enseignement au Royaume-Uni – il ne peut y avoir de politique unique
- Le rôle dominant de l'anglais et l'influence qu'il exerce à la fois sur les besoins objectifs et les opinions subjectives
- Systèmes nationaux d'accréditation

¹⁷ Centre for Information on Language Teaching and Research

3. Quels sont les facteurs facilitants ?
- Engagements politiques en faveur d'un rôle stratégique pour les langues dans l'ensemble du Royaume-Uni
 - Ambiguïté productive des idéologies dominantes
 - Un engagement public et politique en faveur d'une société plurielle (aspects d'éducation civique)
 - Le rôle « international » du Royaume-Uni tel qu'il est perçu – questions de guerre et de paix
 - Programmes européens encourageant la mobilité et la compétitivité économique
 - Intérêt du public et de la presse et soutien à la capacité langagière (Nuffield, Année européenne des langues)
 - Puissants réseaux de soutien pour l'enseignement, l'apprentissage et la recherche en langues
4. Quelles sont les possibilités d'action dans le contexte que vous décrivez ?
- Poursuivre le débat public sur les langues et la société plurielle (cadre stratégique)
 - Mettre en œuvre des politiques pour l'introduction des langues à l'école primaire
 - Développer les liens entre les langues et la littérature, entre les langues et la sensibilisation à la culture
 - Introduire de nouveaux systèmes d'accréditation et de reconnaissance (en relation avec le Portfolio européen des langues)

France (un contexte national) : F. Goullier, Ministère de l'éducation nationale

1. La situation en France et l'apport du Conseil de l'Europe

La politique éducative linguistique est conçue en France comme un élément constitutif de la politique éducative ; elle est au service des objectifs de formation de l'individu qui sont tout à la fois la formation générale et la préparation à l'intégration professionnelle.

Elle présente deux caractéristiques majeures :

- a) elle est pensée prioritairement en regard des objectifs de formation personnelle et culturelle et **non pas explicitement** en relation avec les besoins économiques ou politiques du pays ;
- b) le choix des langues étudiées est l'un des seuls lieux de « liberté » de choix des familles à l'école et au collège, sans toutefois qu'une information systématique soit organisée.
 - Au même titre que la discipline « Histoire », l'apprentissage de la langue joue en France un rôle de cohésion sociale et participe à la définition de l'identité nationale (inscription du français dans la constitution).
 - Ainsi s'explique en partie que la France vit en général sur l'illusion d'être un pays unilingue (contrairement aux études menées lors du recensement de la population).

On peut esquisser une répartition des rôles : le français à l'intérieur des frontières et les langues étrangères pour les relations avec l'international.

- Il existe une réelle adhésion sociale à la conviction que « l'Ecole républicaine » joue son rôle de cohésion sociale et de promotion de l'individu
 - par les programmes nationaux
 - par les diplômes nationaux
 - par une identité des approches éducatives identique sur l'ensemble du territoire (égalitarisme)

Ceci a pour conséquences qu'il n'y a pas, dans les représentations, d'obstacle majeur

- à l'utilisation de la seule langue française comme langue de scolarisation,
- au choix des mêmes langues étrangères par presque tous les élèves,
- au fait que la connaissance des langues d'origine par les populations migrantes relève plutôt de la sphère privée, même si l'école peut jouer un rôle logistique (faible pression sociale pour l'étude des langues d'origine dans le cadre du système éducatif).

Dans ce contexte, l'apport du Conseil de l'Europe et du *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* est évident. Il énonce clairement que :

- l'analyse de la situation et des besoins du pays ou de la région doit être préalable à la définition des modalités de la politique linguistique éducative poursuivie ;
- les paramètres à prendre en compte dans une telle analyse ne sont pas uniquement d'ordre technique mais essentiellement politiques : réflexion sur les objectifs et sur la question des langues à enseigner ;
- les facteurs déterminants ne sont pas exclusivement internes au système éducatif.

2. *Les obstacles à une promotion du plurilinguisme*

- a) Incompréhension du terme « plurilinguisme » : l'obligation de l'étude de deux langues vivantes autres que la langue nationale se traduit actuellement par une juxtaposition de ces apprentissages et par un recul de fait de la diversification des langues étudiées.
- b) La tradition scolaire française ne laisse que très peu de place à la notion de compétence partielle et à la valorisation de compétences intermédiaires en langues, même si la référence explicite à l'échelle de niveaux en langues du *Cadre européen commun de référence* dans des textes officiels permet d'espérer des progrès dans ce domaine.
- c) L'opinion publique n'adhère pas massivement à l'objectif d'apprentissage de plus d'une langue étrangère pour tous les élèves ; l'illusion de l'anglais comme *lingua franca* a pour conséquences la recherche du meilleur niveau possible dans cette seule langue et le peu d'appétence pour l'étude d'autres langues.
- d) Le haut niveau scientifique des professeurs de langue vivante dans une langue vivante, formés sans prise en compte du plurilinguisme, a pour conséquences une représentation correspondante des apprentissages linguistiques.

3. *Les éléments facilitateurs pour le développement du plurilinguisme*

- La volonté politique est manifeste en faveur de l'apprentissage de plusieurs langues par tous.

- La perception du lien entre la place du français en Europe et dans le monde et le sort fait à l'apprentissage des autres langues en France est encore forte. Le plurilinguisme est le cadre affirmé de la promotion du français (mais dans une acception différente de celle définie dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*).

Pologne (un contexte national) : H. Komorowska, Université de Varsovie

L'objectif du présent document est de présenter le rôle du « Profil national » et du *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* dans le contexte polonais.

Dans cette perspective, les éléments de base de ce contexte feront tout d'abord l'objet d'une brève présentation.

1. *Informations générales concernant le contexte national polonais*

Une importante réforme de l'enseignement, lancée en 1999, est actuellement en cours en Pologne ; les changements qu'elle introduit concernent trois aspects essentiels de notre enseignement : sa structure, ses programmes d'enseignement et ses procédures d'évaluation.

Le système scolaire actuel s'organise de la manière suivante :

- Une école primaire dispensant un enseignement d'une durée de 6 ans (3 ans d'enseignement élémentaire et 3 ans d'enseignement méthodique)
- *Gimnazjum* dispensant un enseignement secondaire général (premier degré) d'une durée de 3 ans
- *Liceum* dispensant un enseignement secondaire (second degré) d'une durée de 3 ans, ou
- Etablissement dispensant un enseignement professionnel sur 2 ans avec un suivi de 2 ans sanctionné par des examens finaux et donnant accès aux universités.

La première langue étrangère est une discipline au programme à partir de la quatrième année de l'école primaire pour les enfants âgés de 10 ans, à savoir un an plus tôt que dans l'ancien système. L'enseignement des langues étrangères à partir de la quatrième année est financé par le Ministère de l'éducation. Les écoles primaires sont toutefois encouragées à commencer l'enseignement des langues plus tôt et à introduire l'enseignement de deux langues étrangères dès que possible. L'enseignement de la seconde langue

étrangère est prévu au début du *gimnazjum*, c'est-à-dire pour les élèves âgés de 13 ans. Les établissements qui ne disposent pas de professeurs qualifiés en la matière peuvent proposer la seconde langue étrangère plus tard, à savoir au lycée.

Il s'agit en fait d'encourager l'enseignement de 2 ou 3 langues étrangères dans le système scolaire étant donné que l'enseignement secondaire supérieur général dans son ensemble est passé de 14% dans les années 80 à près de 70%.

Même si les minorités ethniques ne représentent pas plus de 2% de la population, un système complet d'enseignement de ces langues a été introduit. Les données générales concernant les établissements d'enseignement des langues minoritaires sont les suivantes :

Etablissements dispensant un enseignement dans la langue maternelle :

- 16 écoles primaires fréquentées par 2505 élèves
- 6 établissements secondaires fréquentés par 1066 élèves

Les établissements dont l'enseignement est dispensé dans la langue maternelle enseignent l'histoire et la géographie des pays d'origine. L'enseignement en langue maternelle concerne toutes les matières à l'exception de la langue, de la littérature et de l'histoire polonaises. Les diplômes délivrés sont rédigés dans les deux langues.

Etablissements proposant l'enseignement de la langue maternelle comme matière optionnelle :

- 373 écoles primaires fréquentées par 27251 élèves
- 5 établissements secondaires fréquentés par 1066 élèves

Les établissements qui proposent l'enseignement des langues minoritaires comme matière optionnelle peuvent dispenser des cours d'histoire et de géographie introduisant des éléments d'histoire et de géographie des pays d'origine.

Centres interscolaires d'enseignement de la langue maternelle

- 26 centres fréquentés par 788 élèves

Les établissements d'enseignement des langues minoritaires emploient 690 enseignants.

2. *Aspects de la politique linguistique nationale qu'un « Profil national » permettrait d'évaluer*

S'agissant des aspects qu'un « Profil national » serait susceptible d'évaluer, les éléments suivants semblent revêtir une importance toute particulière :

- l'âge auquel commence l'apprentissage des langues
- l'enseignement bilingue
- les formats d'enseignement des langues et
- les examens et les diplômes

Il serait judicieux d'examiner précisément les dépenses d'éducation nécessaires à l'abaissement de l'âge auquel commence l'apprentissage des langues (fixé à l'heure actuelle à 10 ans dans l'enseignement général) et de les comparer aux bénéfices éventuels qui seraient retirés en termes de compétences et d'aptitudes langagières, en envisageant d'une part la pénurie d'enseignants, les éventuelles mauvaises pratiques dans l'enseignement primaire du premier degré dispensé par des professeurs non qualifiés et les problèmes que cela engendre et d'autre part les avantages d'un apprentissage précoce des langues.

Il faudrait par ailleurs envisager la valeur de l'enseignement bilingue non seulement pour les langues occidentales mais aussi pour des langues dont l'usage est moins répandu ou pour les langues des minorités ethniques.

Le « Profil national » pourrait également contribuer à l'évaluation des formats spécifiques d'enseignement des langues, dans la mesure où la Pologne n'exploite pas la totalité des scénarios curriculaires possibles et n'encourage pas d'autres formes d'enseignement que celle fonctionnant sur la base d'un nombre défini d'heures par semaine.

Les examens et les diplômes délivrés doivent être évalués dans la mesure où les procédures qui prônent l'objectivité ne sont pas toujours compatibles avec une démarche communicative ; il faut alors analyser avec le plus grand soin les atouts et les inconvénients que présentent les modifications envisagées.

Les éléments répertoriés ci-dessus sont ceux qui ont le plus d'importance mais ne sauraient en aucun cas représenter l'ensemble des aspects qu'un « Profil national » pourrait aider à analyser.

3. *Obstacles à l'élaboration des politiques linguistiques éducatives dans le contexte national*

La réflexion menée sur les obstacles à l'élaboration des politiques linguistiques éducatives dans le contexte polonais a permis d'isoler les points suivants :

- contraintes budgétaires
- approches classiques en matière de scénarios curriculaires
- approches privilégiant la correction de la langue par rapport à l'aisance dans l'expression (« accuracy over fluency »)
- manque de sensibilisation aux programmes linguistiques élargis et aux programmes du CILT par rapport aux programmes d'enseignement bilingue

Il n'est pas utile de commenter l'aspect « contraintes budgétaires », la situation parlant d'elle-même.

Les approches classiques concernant les scénarios curriculaires sont considérées ici comme posant problème dans la mesure où à la fois l'organisation de l'enseignement des langues à l'école et le système de répartition des disciplines et de calcul des salaires des enseignants sont susceptibles de stopper, ou tout du moins d'empêcher, les éventuelles modifications.

Les approches prônant la correction de la langue sur l'aisance dans l'expression dans la méthodologie d'apprentissage des langues peuvent par ailleurs saper les efforts de changements même si ces derniers concernent en réalité les scénarios curriculaires.

Des difficultés peuvent aussi survenir dans la mesure où, encore aujourd'hui, l'étiquette « programmes linguistiques bilingues » s'applique aux programmes qui sont en fait élargis ou basés sur le CILT. Cette confusion peut rendre l'introduction des véritables programmes bilingues plus difficile.

Ces aspects semblent être ceux qui revêtent le plus d'importance même si d'autres éléments viennent assurément compléter cette liste.

4. *Facteurs favorisant l'élaboration des politiques linguistiques éducatives*

L'étude des facteurs favorisant l'élaboration des politiques linguistiques éducatives a révélé l'importance des points suivants :

- la promotion de l'enseignement secondaire général et de l'enseignement supérieur

- le succès de la réforme de 1990 de l'enseignement des langues étrangères
- changements opérés dans la formation initiale et continue des enseignants
- exemples et modèles inspirés d'autres systèmes d'enseignement
- sensibilisation du public à l'utilité de l'apprentissage des langues par le biais de la pression parentale
- introduire davantage de langues et de programmes intensifs de langues
- diversification des écoles primaires et secondaires en Pologne

Etant donné qu'au moins deux et bien souvent trois langues étrangères sont désormais au programme de l'enseignement secondaire général, la promotion de l'enseignement secondaire qui s'opère dans le cadre de la nouvelle réforme de l'éducation de 1999 semble être un facteur facilitant de premier ordre du développement de la politique éducative.

Cela a été rendu possible par la précédente réforme de l'enseignement des langues de 1990, dont la réussite se fait encore écho dans la promotion de 4 langues dans l'enseignement primaire et 6 dans l'enseignement secondaire et dans l'enseignement complet des langues des minorités ethniques.

L'introduction de nouvelles politiques linguistiques a par ailleurs été facilitée par les changements qui se sont opérés au niveau de la formation initiale et continue des enseignants et qui se sont traduits par l'arrivée de professeurs et dans la qualité de l'enseignement des langues – un résultat manifeste du nouveau système de formation des professeurs de langues.

Les visites d'échange des professeurs et bien d'autres exemples de bonnes pratiques composent le paysage éducatif de notre pays et facilitent les politiques éducatives.

La mobilité sensibilise les parents à l'utilité de l'enseignement des langues et beaucoup d'entre eux se révèlent être de précieux alliés dans l'effort de recherche de meilleures méthodes d'enseignement des langues.

Enfin, un grand nombre d'établissements scolaires – qu'ils soient privés, publics, communautaires, généraux ou religieux – offrent un plus grand choix de formats d'enseignement des langues, de programmes et de méthodes d'enseignement, ce qui facilite l'introduction et la promotion de nouvelles politiques.

5. *Actions possibles sur la base du Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*

L'étude des actions possibles sur la base du *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* a permis d'identifier les domaines suivants :

- sensibilisation par le biais de la formation des enseignants veillant à :
 - a) s'assurer que les enseignants assimilent le concept de compétence interculturelle
 - b) faire évoluer les mentalités concernant les conditions nécessaires à la réussite de l'apprenant
 - c) rectifier les présupposés selon lesquels les langues entrent nécessairement en interaction
 - d) présupposés selon lesquels les langues doivent être apprises « en intégralité »
- modifier les scénarios curriculaires
- modifier les méthodes d'évaluation

Ces trois domaines se prêtent plutôt facilement à une modification immédiate et ouvriront la voie aux politiques linguistiques qui ont besoin de plus de temps et d'énergie pour être mises en œuvre.

Finlande (un contexte national) : M.L. Karppinen, Conseil national de l'enseignement, Helsinki

Commentaires à propos du Guide

Le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* est un précieux instrument et document, non seulement pour l'expert linguistique toujours en quête d'innovations et de nouvelles approches pour alimenter ses travaux, mais aussi pour les responsables de l'élaboration des politiques éducatives et linguistiques nationales.

Les éléments de promotion des langues issus du *Guide* et présentés ci-dessous peuvent jouer un rôle important dans l'actuel contexte de politique linguistique finlandais.

Depuis la fin des années 70, la Finlande applique un programme national différent en matière de langue étrangère pour son système d'enseignement et

de formation (voir Commission des langues étrangères 1978). Pendant trente ans et dans de beaucoup de versions révisées, il a joué un rôle essentiel dans l'orientation de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères en Finlande. Depuis les années 70, l'administration finlandaise s'est décentralisée. Les municipalités sont chargées de fournir des programmes linguistiques localisés pour les établissements scolaires. La coopération linguistique européenne a apporté d'importantes et nouvelles contributions aux travaux nationaux finlandais de développement pour l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. S'agissant des rôles importants joués par l'enseignement de la langue maternelle, les langues minoritaires, régionales et les langues des migrants dans le contexte européen, il est essentiel d'initier un débat général et plus ouvert sur les politiques linguistiques et le concept de "plurilinguisme" en Finlande et sur la manière dont les langues minoritaires et les langues des migrants peuvent bénéficier du meilleur soutien possible.

Le suédois et le finnois sont les seules langues, de par leur rôle de langues nationales, qui soient englobées dans le concept finlandais d'identité nationale. Parmi les langues des migrants, beaucoup ont gagné en importance dans le pays. Ainsi le russe, langue minoritaire depuis le 19^e siècle et peu représentée en Finlande, est devenue la langue de beaucoup d'immigrants à destination de la Finlande. Depuis les années 90, les entreprises finlandaises entretiennent également de nombreux contacts directs avec les sociétés russes. La maîtrise de la langue russe a pris de plus en plus d'importance dans la vie professionnelle, le tourisme, l'industrie, le commerce etc. Les compétences multiculturelles et plurilingues des Européens actifs semblent jouer un rôle très important.

L'enseignement des deux langues nationales et des langues étrangères a institué certaines traditions et certaines structures dans le système d'enseignement finlandais. Il est nécessaire de mettre en place les nouvelles structures et approches d'apprentissage des langues plus souples présentées dans le *Guide*, telles que la promotion du bilinguisme, les différents résultats obtenus dans l'apprentissage des langues, et une meilleure représentation des langues minoritaires.

Certains formats d'enseignement des langues sont particulièrement adaptés au contexte finlandais : passage de l'enseignement séparé des langues vers l'enseignement d'autres disciplines en langues étrangères (CLIL, modules, etc.) et enseignement des langues par le biais des médias et des TIC.

Aspects qu'un « Profil national » pourrait permettre d'évaluer en Finlande

Un système de « Profil national » appliqué à la Finlande pourrait exercer une influence sur :

- la sensibilisation et l'engagement des pouvoirs publics en faveur du plurilinguisme.

Les précieux travaux réalisés à la fin des années 70 et leurs résultats pourraient être évalués dans le cadre du « Profil national ». Cette démarche pourrait utilement ouvrir la voie au nouveau concept de « plurilinguisme ».

- le statut des langues minoritaires et des langues des migrants

Le système de Profil fait naître de nouvelles idées et possibilités pour renforcer l'enseignement et l'apprentissage des langues minoritaires et des langues des migrants dont l'usage est moins répandu en Finlande. Il est très utile de mettre en commun les principes directeurs, les mesures et les bonnes pratiques à l'échelle nationale pour les langues minoritaires et les langues des migrants et de les soumettre à un débat général.

- L'évaluation du programme finlandais de langues étrangères (législation, résultats, etc.)

Dans la pratique, le programme actuel de langues étrangères a essentiellement privilégié l'étude des langues anglaise et suédoise. Un vaste projet pilote visant à diversifier les choix linguistiques offerts aux élèves a été mis en œuvre à l'échelle nationale mais pour des raisons avant tout économiques, il n'a pas obtenu les résultats escomptés. Il serait intéressant de savoir quelles décisions politiques, révisions ou circonstances locales ont produit les résultats obtenus par la Finlande.

- Assise solide pour un apprentissage des langues tout au long de la vie

La maîtrise des langues étrangères est vitale pour la Finlande. A l'heure actuelle en Finlande, chaque élève étudie deux langues étrangères. Il est quasi impossible d'imposer une troisième ou quatrième langue étrangère dans la scolarité normale. L'apprentissage de langues supplémentaires et l'étude approfondie des langues semblent constituer un élément essentiel de la vie adulte. Il serait toutefois utile d'examiner et de réorganiser les structures et approches d'apprentissage des langues qui s'appliquent dès les premières années de la scolarité en suivant les bonnes pratiques et les principes d'apprentissage tout au long de la vie.

- Contribution européenne à la formation des professeurs de langue finlandais (formation initiale et continue)

Les innovations européennes sont utiles dans la mesure où elles apportent leurs contributions à la formation des enseignants.

- Meilleur rapport qualité-prix

Les langues constituent l'essentiel du programme scolaire finlandais. Le « Profil national » pourrait permettre de comparer la somme d'argent et de temps investi dans les études de langues avec les résultats obtenus.

Suggestions d'améliorations à apporter au Guide

1. Il serait utile de proposer un résumé plus court (2-3 pages) à l'intention des responsables de l'élaboration des politiques éducatives et linguistiques et de leurs assistants. Ceux-ci n'ont généralement pas une connaissance approfondie de l'apprentissage des langues, des procédures et des méthodes utilisées.
2. Le *Guide* pourrait peut-être comporter des annexes présentant des exemples de bonnes pratiques (démarches nationales, régionales et plus spécifiquement orientées vers le plurilinguisme).
3. Pour évaluer l'apprentissage des langues
 - Indicateurs pour l'apprentissage des langues
 - Envisager le Portfolio européen des langues comme un instrument permettant l'évaluation externe pour apprendre à apprendre.

Malte (un contexte de « petit pays ») : A. Camilleri Grima, Université de Malte

Aspects de la politique linguistique éducative à Malte

La population maltaise est souvent présentée comme étant bilingue en maltais et en anglais. La Constitution de la République de Malte précise que le maltais est la langue nationale et qu'il a le statut de langue officielle parallèlement à l'anglais. Le tableau 1 illustre le degré de connaissance des langues parlées par le peuple maltais, établi d'après le recensement national de la population (Bureau central des statistiques, 1998).

Tableau 1

Langues	Population 324 386	% du total
Maltais	317 311	97,82
Anglais	246 157	75,88
Italien	118 213	36,44
Français	31 945	9,85
Allemand	6 807	2,10
Arabe	5 955	1,84
Autre	5 769	1,78

Les sept dernières années ont été des plus intenses pour Malte en termes de langues et d'enseignement. Nous avons assisté à l'élaboration d'une politique pour la langue maltaise (Bord għall-Ilsien Malti, 2001), à l'instauration d'un nouveau programme national d'enseignement (Ministère de l'Éducation, 1999 ; Ministère de l'Éducation, 2001) et à certains changements dans le programme de formation initiale des enseignants. Il est intéressant de noter que l'anglais est recommandé dans le programme national d'enseignement comme moyen d'instruction pour la plupart des disciplines et que les enseignants des établissements secondaires ont désormais la possibilité d'étudier le contenu et la pédagogie des deux langues.

Certains problèmes subsistent cependant : les langues sont toujours enseignées comme des disciplines à part et les moyens et le temps qui leur sont consacrés dans les écoles et à l'université sont insuffisants ; la formation des enseignants reçoit peu voire pas de financement pour l'étude du thème « les langues au sein du programme d'enseignement » ('language across the curriculum') même dans un système entièrement bilingue comme celui de Malte (cf. Camilleri 1995) ; le statut du maltais comme langue nationale et officielle est encore perçu comme s'exerçant aux dépens de la maîtrise de la langue anglaise.

Les médias sont une autre variable à prendre en considération. Le public est assailli en permanence par les convictions, les attitudes et les idées qu'ont certaines personnes, qui n'ont rien d'experts en la matière, sur les langues et leur utilité. Ainsi un article abordant les « problèmes » liés au bilinguisme et intitulé « Bilingual and hating it » (« Je suis bilingue et je déteste ça ») figurait en première page du *Circle* (*The Sunday Times of Malta Magazine*) (6 octobre 2002), le journal dominical le plus populaire et le plus respecté. Cet article avançait un argument contre le plurilinguisme :

“Une autre question est de savoir si les écoles ne devraient pas réduire le temps consacré à l’étude du français et de l’italien pour se concentrer sur nos deux langues principales. Après tout, si vous voulez apprendre à vous exprimer correctement, mieux vaut concentrer vos efforts sur votre/vos langue(s) maternelle(s).” (p. 108)

Les obstacles à l’élaboration de politiques linguistiques éducatives pour le plurilinguisme sont :

1. Le souci permanent de la maîtrise de l’anglais. Les médias maltais sont sans arrêt en train de commenter les compétences de la population maltaise, et plus particulièrement des étudiants, en langue anglaise ; l’opinion généralement répandue est que les enseignants doivent davantage parler l’anglais à l’école, que le maltais nuit aux compétences en anglais et que les étudiants doivent davantage étudier l’anglais.
2. L’incohérence entre ce que font les responsables politiques, à savoir l’alternance codique entre le maltais et l’anglais, et ce qu’ils préconisent, à savoir que les enseignants doivent s’en tenir à une politique linguistique. Si les responsables politiques sont plurilingues, cela ne signifie pas nécessairement qu’ils ouvriront la voie du plurilinguisme aux autres et qu’ils savent comment s’y prendre pour y parvenir (cf. Camilleri Grima, 2002). Je crains que nous ne fassions fausse route en considérant que notre vision des choses, retranscrite avec beaucoup de lucidité dans le *Guide*, est partagée par la majorité, notamment par ceux qui jouent un rôle important dans son institutionnalisation.
3. Le décalage entre ce que les documents politiques stipulent et ce qui se passe dans la pratique. Il nous faut faire la distinction entre ce que les documents politiques et autres décrivent comme des « faits » et ce qui se déroule au quotidien dans les établissements scolaires.

Les facteurs facilitants sont :

1. La publication du programme national maltais d’enseignement pour les établissements scolaires (1999) a suivi une démarche très démocratique qui impliquait tous les partenaires sociaux et le public au sens large. L’un des résultats les plus encourageants à cet égard est que les Maltais sont désormais plus que jamais conscients du fait qu’ils doivent s’intéresser et contribuer à l’élaboration des politiques. La population commence à réaliser qu’il est plus facile d’exprimer ses idées et opinions dans les programmes télévisés ou radiodiffusés. Cela devrait se traduire par des démarches plus démocratiques lors de l’élaboration des futures politiques.

2. La population maltaise reconnaît en général l'importance de l'apprentissage des langues étrangères. Il existe une vieille tradition d'enseignement et d'apprentissage des langues. Il est normal pour les étudiants d'étudier au moins une, et bien souvent deux langues étrangères en plus de l'anglais et du maltais à l'école (cf. Camilleri Grima 2001).
3. Le tourisme est la principale industrie du pays et on reconnaît à cet égard l'utilité économique et sociale des langues étrangères. Aussi je ne pense pas qu'il soit difficile de réussir à convaincre le public de la nécessité de l'apprentissage des langues étrangères.
4. Le fait qu'il n'existe aucune division interne dans le domaine linguistique au niveau national constitue aussi un facteur facilitant. Il n'y a par ailleurs aucun groupe minoritaire ou langue minoritaire susceptible de poser problème.

Possibilités d'action :

1. Il serait tout d'abord intéressant de revenir sur l'histoire récente de l'élaboration des politiques linguistiques. White et coll. (1991: 182) proposent par exemple un modèle d'innovation utile et s'inspirent des expériences des précédents réformateurs. Il serait judicieux d'exploiter cet aspect lors de l'élaboration du « Profil national » et du débat qui suivra. La prise en compte de ces facteurs pourrait aider à stimuler le débat local et il serait bénéfique de partager les expériences des précédents réformateurs – qu'elles aient été fructueuses ou non !
2. La première étape devra à mon sens s'attacher à éduquer et convaincre : élaborer des instruments et des techniques de sensibilisation destinés à être utilisés dans les différents pays de l'ensemble des parties concernées, médias y compris. L'obsessionnelle bonne maîtrise de l'anglais biaise les perceptions et les attitudes, et réfrène la créativité des individus dans leur recherche de solutions. Il s'agit ici d'accorder plus d'attention et d'importance au changement de mentalité/culture. « ...*Les innovations ne se font pas toutes seules ; elles sont – ou devraient être – planifiées* » (White et coll. 1991: 189). De la même manière que deux lecteurs interpréteront le même texte de manière différente, il serait à peine surprenant que s'agissant d'une innovation, le créateur et le destinataire aient une perception différente. Les activités du CELV pourraient se révéler utiles à cet égard : « *pour que les personnes qui adoptent l'innovation puissent l'accepter, ils auront presque toujours besoin de s'adapter et cela leur demandera non seulement de travailler avec*

l'innovation, mais aussi de réfléchir à la façon de la mettre en œuvre » (White et coll. 1991: 180).

3. Un mécanisme de gestion institutionnalisé, comme la mise en place d'un agent de liaison entre le ministère de l'Éducation, la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe et le CELV et également les programmes linguistiques connexes de l'UE. Dans un petit pays comme Malte, chaque employé de la fonction publique doit en principe travailler dans différents domaines et sur plusieurs projets à la fois. A moins que la responsabilité d'une innovation majeure dans le domaine des langues ne soit confiée directement à un personne en particulier, personne ne saurait trouver le temps, le lieu et l'énergie pour s'y atteler. Dans la gestion de la transition, afin que l'innovation puisse être mise en œuvre, il est nécessaire de développer une structure de gestion qui a le pouvoir de mobiliser et diriger les personnes et les ressources, des techniques de communication pour persuader les individus d'adopter l'innovation et d'avoir du temps pour planifier et agir. J'aimerais souligner une remarque qui va dans ce sens « *on pourrait par exemple créer, au plus haut niveau, un coordinateur national pour les politiques linguistiques* » (Version intégrale du *Guide* p. 88).
4. Une suggestion pratique serait qu'un pays prépare tout d'abord une étude pilote. Cela permettrait de réaliser un essai « sans conséquences » dans la mesure où tout le pays ne serait pas mobilisé en même temps et que les résultats pourraient ensuite être présentés comme un exemple réaliste de gestion du changement. Comme le dit Fanselow (1997:167), « *Chacun d'entre nous cherche à créer et recréer pour lui-même ce qui a déjà été créé par d'autres pour eux-mêmes* ». Une étude pilote efficace menée dans un contexte réaliste aiderait certainement à convaincre et à convertir les personnes. Cela aurait des répercussions bénéfiques.

Conclusion

En guise de conclusion, j'aimerais reprendre cette phrase de Kenneth Clark (1969:17):

« Qu'est ce que la civilisation ? Je ne sais pas. Je ne saurais la définir en termes abstraits – pour le moment. Mais je pense que je la reconnaîtrai quand je la verrai. Et je suis en train de la regarder ».

Baden-Württemberg (un contexte de *Land*): H. Ebke, Staatliches Seminar für Schulpädagogik, Tübingen, Allemagne

Notre Land de Baden-Württemberg compte près de 11 millions d'habitants et pourrait par sa taille surpasser un certain nombre d'Etats membres de l'Union européenne. Nous ne sommes cependant qu'un partenaire parmi les 16 'Länder' qui composent l'Allemagne et qui doivent coopérer avec l'aide de la « Conférence permanente des ministres de l'Education et des Affaires culturelles des Länder de la République fédérale allemande ».

- Aspects de la politique linguistique éducative qu'un « Profil national » pourrait contribuer à évaluer :

C'est dans le cadre complexe des responsabilités et de la revendication de votes unanimes dans les instances de coopération entre les Länder qu'il faut replacer la question suivante : quels sont les aspects de la politique qu'un « Profil national » pourrait permettre d'évaluer ? Dans les années 1990, la Commission européenne a publié une recommandation stipulant que tous les jeunes sortant de l'école devaient avoir une certaine maîtrise de la langue maternelle et de deux autres langues communautaires. Il s'agit là d'objectifs d'enseignement convaincants mais la question de l'identification de la « plateforme de réception » reste encore largement en suspens. La raison n'est pas tant que l'on ne sait pas ce que l'on doit faire mais plutôt que nous ne sommes pas en mesure de nous représenter la meilleure façon d'y parvenir.

- L'apprentissage précoce des langues et ses conséquences sur l'enseignement secondaire :

Au cours des vingt dernières années, l'apprentissage précoce des langues étrangères a retenu toute l'attention de certains Etats. Lorsqu'on enseigne à des élèves qui ont entre 5 et 10 ans, les méthodes utilisées s'inspirent généralement de celles de l'enseignement primaire. Permettez-moi de vous donner un seul exemple propre à Baden-Württemberg : cette année près de 10% de nos écoles primaires enseignent l'anglais ou le français au cours des quatre premières années de la scolarité. A partir de 2004, l'enseignement des langues étrangères de la 1^{ère} à la 4^e année sera obligatoire pour tous les élèves. Deux cours supplémentaires par semaine seront consacrés aux langues et se baseront sur un programme détaillé privilégiant l'oral dans les situations quotidiennes et répondant spécifiquement aux besoins des jeunes apprenants à l'aide de chansons, poèmes, pièces de théâtre etc.

Pour ce faire, il est nécessaire de suivre régulièrement le développement individuel et les résultats de chaque élève et d'évaluer ces éléments dans le

détail. Au cours des deux premières années de l'école primaire, cette évaluation se fait sous la forme d'un bulletin, établi à la fin de chaque année scolaire et décrivant précisément les progrès, points forts et points faibles de l'élève dans les différents domaines d'apprentissage. A la fin de la 3^e et 4^e année les élèves reçoivent leur bulletin assorti de notes à la fin de chaque semestre. Les notes obtenues par l'élève dans son bulletin scolaire de fin d'année décideront de son passage ou non dans la classe supérieure. Les résultats en anglais et en français seront évalués mais n'entreront pas en ligne de compte pour déterminer si l'élève est admis dans la classe supérieure ou non.

On constate donc qu'il existe de nombreuses questions qui méritent d'être évaluées lors d'un processus « Profil national » :

- Premiers cours de langue : doivent-ils commencer en 1^e ou en 3^e année comme dans certains Länder ?
 - Dotation horaire : 2 heures de cours par semaine sont-elles suffisantes ?
 - Concept intégré ou non intégré : faut-il des cours de 20 minutes chaque jour ou des cours de 2 heures complètes par semaine ?
 - CLIL¹⁸ : comment peut-il s'appliquer à l'enseignement primaire ?
 - Formation des enseignants : quels doivent être les qualifications requises et le profil des professeurs de langue dans les écoles primaires ?
 - Evaluation : les notes obtenues en anglais et en français doivent-elles entrer en ligne de compte dans la décision à la fin de 4^e année d'admettre ou non l'élève au niveau secondaire (Gymnasium) ?
 - Intégrer différentes langues maternelles : comment s'y prendre ?
- Formats d'enseignement des langues :

Il a été décidé que la première langue étrangère étudiée à l'école primaire, que ce soit le français ou l'anglais, serait proposée dès la 5^e année dans tous les types d'établissements scolaires. Nous devons donc décider s'il est toujours souhaitable de proposer des cursus longs qui dureraient 12 ans (4+8) jusqu'à la fin du lycée à partir de 2007.

¹⁸ CLIL : Content and Language Integrated Learning (Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère)

Il a par ailleurs été décidé que l'enseignement de la seconde langue étrangère commencerait également en 5^e année. Nous sommes donc susceptibles d'avoir d'autres cursus longs de 8 ans au lycée.

Nous disposons déjà à l'heure actuelle d'un modèle efficace et solidement implanté dans les classes d'enseignement secondaire (Gymnasium). Les lycées traditionnels qui ne proposent que le latin comme première langue font face à une demande de plus en plus grande depuis qu'ils ont la possibilité de proposer le latin et l'anglais dès le début de la 5^e année.

A partir de 2004 le cursus d'un élève au niveau secondaire sera réduit à 8 ans. L'enseignement de la troisième langue étrangère commencera alors plus tôt, dès la 8^e année de la scolarité. La troisième langue étrangère n'est pas obligatoire. Cela dépend des spécialités (science, musique, sport, ou langues) que l'établissement scolaire propose. De nouveaux concepts encourageant le plurilinguisme doivent être développés. Comme le précise le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, « cette finalité est raisonnable si l'on admet que les répertoires plurilingues visés par l'enseignement peuvent être divers, que les langues (...) ne doivent pas être maîtrisées au même niveau et que cette formation s'effectue tout au long de la vie et non exclusivement dans les apprentissages premiers » (Version intégrale du *Guide*, p. 41).

Les questions susceptibles d'être abordées dans le cadre d'un « Profil national » sont les suivantes :

- Dotation horaire pour les langues vivantes : quel est le nombre d'heures minimum productives par semaine en fonction des différentes tranches d'âge ?
- Formats d'enseignement des langues : le nombre total d'heures consacrées à l'enseignement des langues vivantes est revu à la baisse. Aussi pour investir le plus judicieusement possible les heures restantes : un élève doit-il être autorisé à abandonner sa première langue pour en apprendre une autre ? (par exemple choisir l'espagnol et abandonner le latin ou le français). Après combien d'années d'apprentissage devrait-ce être possible ?
- Quelle approche didactique faut-il adopter pour un enseignement efficace d'une troisième ou quatrième langue pour certaines tranches d'âge et dans différents types d'établissements ?
- Comment peut-on exploiter au mieux les effets de synergie de plus d'une langue dans l'apprentissage des langues ?

- Quel doit être le niveau de maîtrise des langues vivantes pour les différents types de diplômes de fin de scolarité ? (suivant les dispositions du *Cadre européen commun de référence pour les langues* : B1, B2 ou C1 ?)
- Quel est le meilleur moyen d'encourager l'apprentissage tout au long de la vie ?
- Les concepts du CLIL dans les établissements scolaires et la formation des enseignants

Il existe un vaste consensus sur l'idée qu'il y a bien souvent un décalage entre l'enseignement des langues étrangères, en termes de programme et d'objectifs, et les résultats obtenus par l'apprenant. Il est évident que de nouvelles approches sont nécessaires, le CLIL étant l'une d'entre elles.

Selon David Marsh de l'Université de Jyväskylä en Finlande : « L'enseignement formel des langues convient bien à certains apprenants, un enseignement qui, bien souvent par manque de temps, se focalise essentiellement sur la forme. Mais dans la vaste population des élèves, certains bénéficient de la même approche que celle utilisée au primaire, qui associe fond et forme et grâce à laquelle les apprenants utilisent la langue pour apprendre et apprennent à utiliser la langue. »

Dans le Baden-Württemberg, nous soutenons le concept suivant de « départements bilingues » dans les classes du secondaire (Gymnasien):

- 5^e + 6^e année : deux heures supplémentaires par an pour la première langue étrangère ;
- 7^e – 11^e année : l'histoire, la géographie et l'éducation civique sont des disciplines de plus en plus largement enseignées dans la première langue étrangère avec une heure supplémentaire par semaine (si c'est en anglais, la biologie sera également concernée dès la 11^e année) ;
- 12^e + 13^e années : l'organisation par classes est abandonnée. Les élèves sélectionnent des cours dans le cadre spécifique de combinaisons de matières. C'est pourquoi seules sont enseignées la première langue étrangère et l'une des matières évoquées ci-dessus dans cette première langue étrangère.
- examens de fin d'année : l'élève devra passer des examens supplémentaires dans l'une des disciplines mentionnées ci-dessus dans la première langue étrangère.

Il existe en marge de ce concept de base, toute une variété de projets et concepts issus du CLIL dans tous les types d'établissements scolaires, de l'école primaire à l'enseignement professionnel. L'un d'eux est en français et est encore plus poussé, aboutissant à la « double délivrance du Bac et de l'Abitur ». Il est fondé sur un accord mutuel entre la France et l'Allemagne. Les équipes de correcteurs sont échangées chaque année de manière à lui donner un caractère officiel.

Il existe par ailleurs toute une série de projets dont la durée peut varier de quelques semaines jusqu'à une année entière voire plus et qui ne nécessitent ni l'agrément ni les conseils de l'autorité centrale. Les enseignants qui s'estiment aptes à proposer le CLIL doivent simplement recevoir l'agrément du chef d'établissement et des parents et peuvent ensuite se lancer.

La raison qui motive avant tout le concept du CLIL est – selon David Marsh – « que l'influence des langues peut s'exercer sans qu'il y ait besoin de rajouter des heures supplémentaires dans le programme de cours. Etudier une langue et une matière simultanément constitue une autre forme d'enseignement qui présente toute une série d'avantages à la fois dans l'apprentissage de la langue mais aussi dans l'apprentissage de la discipline non linguistique. Les avantages sont aussi d'ordre social, psychologique et économique et correspondent aux mesures et objectifs politiques. Aussi faut-il envisager le CLIL en termes de politique linguistique, de planification et de politique. »

Questions susceptibles d'être abordées dans le cadre d'un « Profil national » :

- Quels sont les concepts les mieux adaptés pour assurer l'efficacité du CLIL ?
 - o en fonction du type d'établissement scolaire
 - o en fonction de la tranche d'âge
 - o en fonction du niveau de compétence de l'élève
 - o en fonction des conditions minimales à remplir par les professeurs utilisant le CLIL
 - o en fonction des intérêts des parents et des élèves
 - o en fonction des besoins des entreprises et de la société
- Des heures de cours supplémentaires sont-elles nécessaires ? Le cas échéant combien d'heures par semaine et par discipline ?
- Quelle est la meilleure façon d'intégrer le CLIL aux programmes scolaires ?

- De quelle façon peut-on améliorer la coopération entre les programmes universitaires (1^{ère} phase) et les instituts de formation des enseignants (2^e phase) conformément à la législation existante ?
- Quel genre de motivation/intérêt/avantages les universités peuvent-elles offrir dans les pays de la langue cible aux étudiants diplômés du CLIL ?
- Obstacles au développement des politiques linguistiques éducatives en faveur du plurilinguisme :

Comme l'ont déjà démontré les questions soulevées plus haut, les obstacles au développement des politiques linguistiques éducatives en faveur du plurilinguisme sont nombreux. Il est très rare que nous puissions invoquer la méconnaissance ou l'incompétence des experts impliqués.

- Procédures de coordination nationales :

A partir du moment où de nouvelles initiatives sont soumises à l'organe de coordination - la Conférence permanente des ministres de l'Education et des Affaires culturelles - elles sont examinées de façon approfondie dans la perspective des effets qu'elles sont susceptibles d'exercer sur l'équilibre du statu quo dans les politiques culturelles. L'harmonisation - à savoir des conditions de vie et d'apprentissage comparables dans tous les "Länder" d'Allemagne - est une revendication permanente entérinée par notre Loi fondamentale. Après la réunification de l'Allemagne, l'accent a été mis sur l'intégration des nouveaux Länder de l'est afin de les aider à atteindre un niveau comparable en matière de scolarité et d'examens.

Il a fallu faire beaucoup de compromis et accepter que différents systèmes puissent coexister ; l'opinion générale qui prévalait, et qui prévaut toujours, était que les objectifs communs primaient sur les moyens individuels mis en œuvre pour y parvenir.

- Reconnaissance mutuelle des examens :

Cela explique pourquoi nous travaillons actuellement à la définition de normes s'appliquant aux résultats de nos jeunes en fin de scolarité dans tous les types d'établissements scolaires. Chaque diplôme de fin de scolarité doit être reconnu par chaque Land, quelle que soit l'importance que ce dernier accorde à ses propres normes. L'étude PISA a révélé d'importantes différences entre les Länder allemands. Il est intéressant de noter que l'étude PISA, en sachant que les résultats généraux affichés par l'Allemagne sont plutôt médiocres, a largement contribué au développement de nouveaux concepts et de nouvelles

idées. Les responsables des politiques culturelles ont malheureusement tendance à concentrer leurs efforts sur l'amélioration des aptitudes à la lecture à l'école primaire, sur le volume horaire des cours de sciences, et sur les moyens d'améliorer les compétences en mathématiques de nos jeunes de 15 ans. L'enseignement des langues vivantes n'est pas vraiment au coeur des préoccupations actuelles.

- Raisons budgétaires

Les responsables politiques doivent cependant composer avec un groupement plus important aux intérêts parfois divergents. Les représentants de nos industries ne cessent par exemple de leur répéter que l'enseignement des sciences a besoin d'être amélioré (à savoir qu'il faut lui consacrer plus d'heures). Dans le pire des cas, et nous nous en rapprochons de plus en plus, le ministre des Finances prend le contrôle des affaires culturelles simplement en réduisant le budget.

- Facteurs facilitants

- Pression exercée par les enquêtes supranationales (PISA par exemple)

C'est faire preuve de bon sens que de chercher à améliorer sa situation en s'inspirant des réussites de ses voisins. L'étude PISA a montré que l'on avait beaucoup à apprendre. Mais gardons présent à l'esprit que c'est une chose de voir un concept efficace à l'œuvre et que c'en est une autre de l'appliquer dans son propre pays. Quoiqu'il en soit, des études internationales comme PISA ou DESI encouragent fortement toute initiative cherchant à améliorer les politiques linguistiques éducatives. L'enseignement est désormais un enjeu, tout aussi important pour les responsables politiques que pour les parents : pour les premiers qui cherchent à se faire réélire et pour les seconds qui veulent choisir la meilleure école pour leur enfant. En tant qu'experts et conseillers politiques, nous devons saisir notre chance et nous efforcer de faire figurer le plurilinguisme à l'ordre du jour national et local.

- Exemples de réussite dans les autres pays européens

Les exemples de bonnes pratiques mises en œuvre par d'autres pays peuvent se révéler fort utiles. On s'intéressera plus particulièrement aux pays multilingues et à leurs stratégies d'amélioration des compétences plurilingues. Efforçons-nous de faire bon usage de toutes les opportunités que nous offrent les organisations internationales comme le Conseil de l'Europe de nous inspirer des expériences de chacun. Les conférences et les publications nourrissent notre esprit, l'expérience partagée des bonnes pratiques des différents pays

nourrissent aussi nos cœurs. Ouvrons nos boîtes à outils et inspirons-nous de l'expérience de chacun.

- Changement de statut des enseignants

Certains groupes de pression réclament l'abolition du statut de fonctionnaire des enseignants en Allemagne. « Débarrassez-vous des paresseux et rémunérez de manière décente ceux qui sont compétents, et un peu mieux encore ceux qui sont meilleurs ». Cela est censé motiver nos enseignants. Je connais personnellement l'un ou l'autre professeur du système qui serait bien plus performant ailleurs, mais je ne suis pas persuadé que cela nous fasse progresser vers un enseignement de meilleure qualité. En tant que directeur de l'Institut de formation des enseignants de Tübingen, je rencontre chaque jour des stagiaires plein d'enthousiasme, qui font des heures supplémentaires et qui, même s'ils étaient payés plus, ne pourraient travailler davantage. La plupart d'entre eux aiment leur profession, la discipline qu'ils enseignent et leurs élèves et à mon sens ce sont là les conditions essentielles de leur réussite. Mais les établissements scolaires d'Allemagne devront se soumettre aux évaluations des experts – et c'est une nouveauté pour eux.

- Possibilités d'action (points pertinents)

Si ce n'est pas dans le changement de statut des enseignants, de quelles possibilités d'action disposons-nous pour préparer le terrain d'un système d'enseignement orienté vers le plurilinguisme plus efficace et plus convaincant ?

- Préparer le système d'enseignement orienté vers le plurilinguisme: sensibilisation

Nous devrions commencer par sensibiliser les personnes à tous les échelons possibles : les élèves, les parents, la société et les responsables politiques.

Les élèves devraient prendre conscience de la nature de leur répertoire linguistique et culturel, lequel diffère d'une personne à l'autre et est même susceptible de valoriser les migrants qui sont bien souvent regardés de haut.

Les parents doivent réaliser qu'ils servent en permanence d'exemple pour leurs enfants. Nous devons leur donner les moyens de développer leur propre répertoire, par exemple par une acquisition autonome.

La société doit prendre conscience de la richesse et du caractère enrichissant de son patrimoine culturel et linguistique qui permet à chaque individu d'assumer sa propre « variété linguistique essentielle » tout en respectant les différences et les langues des autres.

Les responsables politiques doivent prendre conscience du fait que le plurilinguisme ne signifie pas seulement enseigner plusieurs langues à l'école aux élèves les plus doués. « Le plurilinguisme est ordinaire et déjà là en quelque sorte » puisque tout locuteur est capable d'acquérir la maîtrise, à des degrés divers, de plusieurs variétés linguistiques (*Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* du Conseil de l'Europe 2002, p. 37). Nous devons construire au sens large puis nous adapter en fonction des élèves et des citoyens.

- Moduler les formats d'enseignement

Il faudra définir les objectifs propres à chaque langue à l'école. Les compétences à acquérir demandées dans la première langue étrangère ne devront pas être les mêmes que celles requises pour la troisième ou la quatrième langue. L'oral et l'écrit, la lecture et la compréhension orale ne sauraient être placés sur le même plan. Nous devrions même autoriser l'apprenant à se concentrer sur l'une ou l'autre compétence en fonction de ses objectifs personnels – naturellement au-delà des connaissances de base. Un futur scientifique et un futur chanteur d'opéra qui étudient l'italien n'auront pas les mêmes besoins.

- Adopter le *Cadre européen commun de référence pour les langues*

L'étude PISA l'a démontré et l'étude DESI le confirmera à son tour l'année prochaine, les responsables politiques et la société cherchent à évaluer les performances de nos élèves. Le *Cadre européen commun de référence*, en tant qu'instrument solide et fiable de comparaison des compétences linguistiques, devrait être largement encouragé. Il sert d'ores et déjà de référence pour notre programme d'enseignement dans notre Land et dans la plupart des Länder d'Allemagne.

- Initier un processus de « Profil national »

Les conseillers politiques doivent convaincre les décideurs qu'une évaluation du système éducatif par des experts extérieurs peut permettre d'examiner les moyens susceptibles d'améliorer les normes en matière d'enseignement des langues étrangères et de développer les compétences culturelles au niveau européen. Telle est la raison pour laquelle des processus de consultation publique doivent être lancés, pour qu'une meilleure compréhension, un plus grand respect et une certaine unification au sein de l'Europe puissent intervenir.

Hambourg (un contexte urbain) : I. Gogolin, Université de Hambourg, Allemagne

Le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* est un document remarquable qui envisage l'usage des langues depuis plusieurs points de vue intéressants et replace l'éducation linguistique dans une perspective tout à fait nouvelle (que j'approuve pleinement et à laquelle j'ose espérer que mes travaux auront quelque peu contribué). La conception innovante et prometteuse développée dans le *Guide* ne tient pas moins au fait (à mon avis du moins) qu'il est le premier document politique européen à prendre en considération la véritable situation linguistique de l'Europe – en ce sens qu'il envisage et réagit face à l'extraordinaire diversité linguistique à laquelle nous sommes confrontés dans cette région du monde. A cet égard, ce document fait figure de repère. Il pourrait aider à changer « l'identité linguistique » qui s'est développée dans la plupart des pays européens au cours des deux derniers siècles et qu'en son temps j'ai qualifié d'habitus monolingue. En utilisant cette expression je fais référence à la manière spécifique qu'a l'Europe de connecter la langue, la culture et la nation. Contrairement à d'autres régions du monde, les Etats nations européens se considèrent généralement comme des Etats « normalement monolingues » ; certains font cependant exception et se considèrent comme bi-, tri- voire quadrilingues, s'ils sont constitués de territoires avec différentes langues principales ; certains acceptent les minorités linguistiques dans des zones définies. Mais dans un aucun pays européen pouvons-nous utiliser l'adjectif « multilingue » pour caractériser l'identité linguistique de l'Etat. En raison de circonstances historiques spécifiques, l'Europe croit fermement à l'homogénéité de la langue, de la culture et de la nation.

Le *Guide* va bien au-delà des connotations habituelles qui entourent la diversité linguistique en Europe. Je serais ravie que la conception présentée dans ce remarquable document puisse, au moins en partie, être mise en pratique. Et la lutte pour la légitimité et l'acceptation de la diversité linguistique existante en Europe est à mon sens la condition sine qua non de la mise en œuvre des « politiques pour le plurilinguisme » en Europe.

1. *Quels sont les aspects de la politique linguistique éducative qu'un « Profil national » contribuerait à évaluer ?*

Préparons-nous tout d'abord à ce que l'acceptation du principe selon lequel un Etat nation voire une région d'Europe puisse avoir une identité multilingue, rencontre une forte résistance. Cette résistance s'exercera à tous les niveaux, ou presque – milieux politiques, opinion publique, individu. Prenons l'exemple de Hambourg.

L'exemple de Hambourg se distingue des autres par certains aspects et leur ressemble par d'autres. Il se distingue par le fait que la ville de Hambourg est l'un des 16 Etats fédéraux allemands, que l'on appelle les « Länder ». Pour cette raison, la ville a des prérogatives législatives plus importantes que n'en aurait une municipalité ordinaire, notamment en matière de politiques éducatives (qui, comme vous le savez, relèvent de la souveraineté des Länder). L'exemple d'Hambourg est ensuite un exemple ordinaire en ce sens qu'il illustre parfaitement la normalité linguistique et culturelle qui caractérise actuellement les zones urbaines allemandes (cela s'applique du moins à la partie occidentale de l'Allemagne). Permettez-moi d'illustrer ces propos par quelques indicateurs :

- 17% des habitants de Hambourg n'ont pas un passeport allemand mais étranger ; Hambourg est le « Land » allemand qui compte le plus grand nombre d'habitants étrangers (Ausländer) ;
- près de 100 nationalités différentes sont représentées parmi les détenteurs de passeports étrangers ;
- 20% des écoliers possèdent un autre passeport que le passeport allemand.

L'étude d'autres indicateurs que les passeports révèle que :

- un tiers des écoliers d'Hambourg ont au moins un parent issu de l'immigration ;
- parmi ces enfants, plus de 80% sont nés ou ont grandi en Allemagne ;
- plus d'un tiers des écoliers parlent une ou plusieurs langues à la maison en plus de l'allemand ;
- on estime qu'au moins 100 langues différentes sont parlées par les écoliers à Hambourg en plus de l'allemand.

Quelle a été la réaction de la politique éducative du « Land » face à cette situation (qui s'est développée au cours des 40 dernières années) ?

Prenons l'exemple de l'enseignement des langues des minorités issues de l'immigration :

Hambourg a traditionnellement confié cet enseignement aux pays d'origine. Ceux-ci étaient chargés du financement et du recrutement des enseignants mais pouvaient percevoir une petite allocation des autorités de Hambourg. En 1996, on recensait 104 cours consacrés à l'enseignement de la langue maternelle de ce type dispensés par 87 enseignants désignés par leur Consulat.

Cette politique a été instaurée en 1976 et a depuis été vivement critiquée. Mais ce n'est qu'en 1997 qu'un amendement a été apporté à la législation scolaire générale, prenant en compte certains arguments des détracteurs.

Dans son préambule la nouvelle loi sur l'école disposait que : « Les enfants [...] dont l'allemand n'est pas la première langue, eu égard à leur identité ethnique et culturelle, doivent bénéficier d'un soutien dans le développement de leur bilinguisme de manière à pouvoir participer activement à l'instruction et à la vie scolaire (Hamburger Schulgesetz du 10 avril 1997, '3, Abs. 3; Traduction I.G.). Un nouveau programme d'action a été mis en place et prenait notamment les mesures suivantes :

- l'enseignement des langues des minorités immigrées dans les écoles primaires pouvait être intégré dans l'emploi du temps habituel.
- le nombre de langues enseignées devrait être augmenté.
- le 'Land' a mis en place un cours de formation continue destiné aux enseignants (la majorité d'entre eux étaient des locuteurs natifs des langues concernées mais n'étaient pas nécessairement qualifiés pour être enseignants)
- élaboration de plans de cours et de matériel d'enseignement pour l'enseignement des langues des minorités immigrées dans des contextes multilingues.
- mise en place de classes bilingues dans certaines écoles primaires (au nombre de 7 actuellement).

N'est-ce pas là un début prometteur pour la mise en œuvre de la politique linguistique éducative telle qu'elle est décrite dans le *Guide* ?

Oui et non.

D'une part, cette évolution peut être interprétée comme un pas décisif dans la reconnaissance des langues des minorités immigrées qui existent à Hambourg.

D'autre part, elle n'a jamais été acceptée comme un fait normal dans la ville, que ce soit en matière de scolarité ou de vie sociale. L'enseignement des langues des minorités immigrées ne concernait pas l'ensemble de la population et était réservé aux enfants issus de l'immigration. Il a ainsi pris l'allure d'une mesure pour « enfants ayant des besoins spécifiques », autrement dit une mesure chargée de connotations négatives.

En revanche, quelques années plus tôt, l'anglais devenait la première langue étrangère « standard » instaurée pour tous les enfants à partir de la 3^e année de l'école primaire.

Dans le cas de Hambourg, le système de « Profil national » pourrait permettre de mettre en valeur la diversité linguistique qui existe à Hambourg et de ne pas le considérer seulement comme une spécificité (parfois gênante) propre à la population immigrée mais aussi comme une ressource utile pour la ville et ses habitants.

2. *Quels sont les obstacles à l'élaboration d'une politique linguistique éducative en faveur du plurilinguisme dans votre contexte ?*

Le renversement de situation qui s'est produit récemment pourrait être le principal obstacle dans le cas de Hambourg :

Suite au changement de gouvernement après les élections de septembre 2001, une nouvelle législation scolaire entrera bientôt en vigueur. La nouvelle législation ne fait référence au bilinguisme que pour souligner son caractère handicapant dans l'apprentissage de l'allemand.

L'enseignement des langues des minorités immigrées sous la responsabilité du Land est remis en cause par le nouveau gouvernement, qui n'engage sa responsabilité sur rien que d'autre que la réussite en allemand. Désormais, le bilinguisme est non seulement considéré comme une entrave à l'apprentissage de l'allemand mais aussi comme un obstacle à l'intégration au sens large. Pour le nouveau gouvernement de Hambourg, « sphère publique démocratique » et multilinguisme entrent nécessairement en contradiction.

L'exemple de Hambourg nous rappelle combien la situation linguistique en Europe est délicate. On ne peut tout d'abord plus nier les changements linguistiques massifs – que l'on doit notamment à l'internationalisation et la mondialisation de l'économie et de la politique. Cela préfigure une certaine volonté d'accepter la diversité linguistique, du moins sur le plan de la rhétorique publique.

Cette volonté de changement de l'identité linguistique commune reste par ailleurs extrêmement fragile. D'énormes différences en terme de prestige linguistique ne cesse d'être diffusées au sein de l'opinion publique ; des campagnes militant contre l'enseignement des langues des immigrés sont censées récolter des voix aux élections. L'idée qu'Hambourg ou l'Allemagne puisse être multilingue n'est pas généralement admise, ni dans les convictions politiques ni dans l'opinion publique.

Nous devrions donc nous efforcer de concevoir des stratégies permettant d'initier démarches comme celle du « Profil national » y compris dans les situations où la résistance et l'opposition massive de la part des acteurs politiques concernés sont à prévoir.

3. *Quels sont les facteurs facilitants ?*

J'ai bien peur qu'il n'y en ait guère. Les groupes immigrés eux-mêmes jouent une sorte de double jeu. Ils élaborent leurs propres stratégies de maintien de la langue pour leurs enfants tout en étant conscients d'être en marge de la société allemande. Par conséquent ils ne défendent pas leurs ressources linguistiques avec confiance et hésitent à réclamer l'enseignement de leur langue d'origine dans le système scolaire public.

Ils mettent cependant au point d'autres stratégies de transmission de la langue à leurs enfants. A nouveau, cette attitude joue un rôle ambivalent dans le développement d'une sphère publique plurilingue : d'un côté, la modestie des minorités immigrées évite les vives réactions de la majorité à propos du multilinguisme. De l'autre, ces méthodes peuvent jouer en faveur d'un enseignement plurilingue dans la mesure où elles contribuent à dynamiser les langues des minorités immigrées.

Les groupes des minorités immigrées et d'autres parties de la population pourraient ainsi être envisagés comme d'éventuels facteurs facilitants dans la mesure où ils pourraient constituer des alliés dans la promotion des politiques en faveur du plurilinguisme.

4. *Possibilités d'action*

Fort de mon expérience, je suggère que, dans ses futurs développements, le *Guide* prenne tout d'abord en considération la fragilité de la situation :

- D'une part, le potentiel existant de changements pour l'identité linguistique commune doit être renforcé.
- D'autre part, il faut tenir compte de l'opposition et de la résistance massive au changement.

Les stratégies d'approche des « alliés » (Verbündete) et de renforcement de leur position devront, soit être intégrées dans le *Guide*, soit être élaborées comme mesures d'accompagnement. Ces alliés ne procéderont pas nécessairement des instances politiques mais pourront aussi être issus d'autres domaines ; il pourrait s'agir :

- d'employeurs qui seraient intéressés par la diversité des compétences linguistiques de leurs futurs employés
- de parents issus des minorités immigrées qui veulent que la langue minoritaire soit enseignée à leurs enfants sans que cela ait de répercussions négatives sur leur cursus scolaire
- d'autres acteurs pertinents et réactifs : communautés religieuses, syndicats, artistes etc. qui sont très certainement sensibilisés à l'aspect droits de l'homme du problème.

Pour pouvoir toucher ces différents publics, il serait peut-être utile de « traduire » (en partie) le *Guide* dans d'autres « jargons ». Il pourrait s'agir de traduire le *Guide* dans d'autres langues, par exemple dans celles de groupes minoritaires ; de concevoir des supports d'accompagnement comme des vidéos ou des Cd-rom qui présenteraient les arguments du *Guide*. Il faudrait selon moi s'attacher à redonner plus de confiance aux parents au sein des minorités immigrées, leurs méthodes linguistiques éducatives étant bien souvent sapées par les membres de la majorité.

Le Conseil de l'Europe pourrait apporter une précieuse collaboration en prenant l'initiative ou en encourageant l'organisation de « tables rondes » régionales ou de groupes de travail similaires qui pourraient identifier des « promoteurs » locaux qui pourraient convertir le public à la thèse du multilinguisme et soutiendraient les « politiques pour le pluralisme ».

Synthèse des résultats des groupes de discussion

Eléments de synthèse des résultats des travaux de groupes : « Encourager le changement »¹⁹

Des très nombreuses observations ont été formulées dans les débats, dont cette synthèse ne peut rendre compte que très partiellement.

En premier lieu, il faut noter que la discussion ne s'est pas limitée aux nouveaux instruments du Conseil de l'Europe présentés dans la Conférence. L'extrême pertinence des exposés introductifs, le fait, en particulier, qu'ils aient présenté des situations éducatives concrètes et diversifiées, a suscité, comme spontanément, des échanges d'une nouvelle tonalité, puisque se sont

¹⁹ Le rapporteur du Groupe C remercie très vivement les rapporteurs des sous-groupes : A. Baeyen, A. Dobson, C. Markou, C. Truchot et Z. Poór, qui ont fourni l'essentiel des observations qui suivent.

développées des discussions politiques sur les politiques linguistiques : la curiosité réciproque relativement à la situation générale des langues dans tel ou tel contexte, aux solutions élaborées ou envisagées ont été le point de départ de discussions sur les objectifs réalistes, les stratégies permettant de diversifier ou de rapprocher les enseignements de langues. Cet intérêt confirme combien, comme l'ont souligné dans les interventions d'ouverture M. B. Rugaas et M. L. M. de Puig, les questions de langues ne sont pas exclusivement d'ordre didactique et technique.

En fait, c'est moins le *Guide* lui-même qui a donné lieu à débat que l'éducation plurilingue qu'il cherche à clarifier et à promouvoir. On a souligné qu'il faudrait développer certains points de ce document, surtout pour renforcer les argumentaires autour de thèmes comme :

- Pourquoi faire prendre en charge par les systèmes éducatifs nationaux l'enseignement des langues premières de groupes de nouveaux arrivants en Europe ?
- Comment faire que le plurilinguisme ne soit pas perçu comme une éducation réservée de fait à une élite ?
- Comment faire accepter le fait qu'apprendre (partiellement ou non) plusieurs langues dans le système éducatif ne constitue pas un obstacle supplémentaire pour les élèves : "est-ce qu'enseigner davantage de langues, ce n'est pas donner aux apprenants davantage d'occasions d'échouer ?", a dit un participant, se faisant l'écho de craintes possibles
- Comment accompagner la transmission "privée" des langues (régionales ou d'origine) qui se fait dans les familles, dans les "écoles du dimanche" ou dans les associations? Quelle place pour "l'apprendre à apprendre", dans ce cadre ?
- Comment expliquer que cette notion de *plurilinguisme* ne se rapporte pas à un idéal lointain et irréaliste mais vise à développer les potentialités plurilingues de chacun ?
- Comment faire évoluer les formations et les pratiques des enseignants, élément stratégique de toute innovation pédagogique : comment développer leur compétence et leur conscience de locuteur plurilingue ? Comment leur faire percevoir les langues autrement que comme des objets académiques ? Comment développer leur réflexivité méta-linguistique ? Comment les rendre davantage responsables de la sensibilisation interculturelle à la diversité des langues et à la tolérance ? Comment faire que les enseignants des langues les plus "demandées" se

préoccupent aussi des autres langues, qui le sont moins ? Comment former des *enseignants de langues* et non d'une langue ?

On a ainsi souhaité que des éléments de réflexion de ce type soient davantage présents dans le *Guide*, dont on a souligné que la pertinence était variable suivant les situations. En fait, les "idées" du *Guide* ne sont pas nouvelles, au moins pour tous ceux qui coopèrent avec le Conseil de l'Europe et par son intermédiaire : elles ont déjà pu être mises en œuvre dans tel ou tel contexte, mais elles peuvent paraître bien curieuses dans des lieux où ce qui importe essentiellement est de "bien apprendre" l'anglais pour mieux trouver un emploi. L'apport de cet instrument est donc variable en fonction de la culture du plurilinguisme de chaque Etat.

On a enfin souligné que le *Guide* ne pouvait être que l'exposé d'une "philosophie des langues pour l'Europe", pour laquelle il décrit certaines options de réalisation et propose des argumentaires et non des solutions standards.

On a retenu des *Profils*

- qu'ils permettaient de répéter, d'une certaine manière, l'expérience de l'Année européenne des langues : mettre en contact et faire dialoguer les acteurs sociaux (entrepreneurs, parents d'élèves, étudiants, professionnels des langues, élus, groupes linguistiques...) sur la place et le rôle des langues et de leurs enseignements dans la société et dans l'espace européen
- qu'ils constituent une opportunité d'identifier des "bonnes pratiques"
- que leur organisation (associant experts "nationaux" et experts d'autres Etats membres) assurait la circulation d'idées et d'expériences
- qu'ils pourraient être particulièrement adaptés au cadre régional (régions transfrontalières, régions ayant certaines langues en partage, certains problèmes en commun...)

Ces deux instruments devraient, selon les participants, permettre de construire des coopérations autour d'une réflexion commune sur les formes et la signification de l'éducation plurilingue pour le devenir européen.

LES DIMENSIONS POLITIQUES DES INSTRUMENTS DU CONSEIL DE L'EUROPE : REPENDRE AU DEFI DES NORMES EUROPEENNES ET DE LA QUALITE

Introduction : R. Schärer, Rapporteur général (PEL)

La qualité, comme la beauté, est une notion éminemment subjective.

La qualité est toujours liée à des visions et à des valeurs collectives ou individuelles.

La qualité est toujours liée à la finalité et aux objectifs.

La qualité comporte toujours une dimension temporelle.

Le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe a formulé sa vision dans le préambule de la Recommandation R(82)18 :

« Le riche patrimoine que représente la diversité linguistique et culturelle en Europe constitue une précieuse ressource commune qu'il convient de sauvegarder et de développer ;

Des efforts considérables s'imposent dans le domaine de l'éducation afin que cette diversité, au lieu d'être un obstacle à la communication, devienne une source d'enrichissement et de compréhension réciproques ;

Les Etats membres, en adoptant ou en développant une politique nationale dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes, pourraient parvenir à une plus grande concertation au niveau européen grâce à des dispositions ayant pour objet une coopération suivie entre eux et une coordination constante de leurs politiques. »

La Recommandation R (98) 6 concernant les langues vivantes énumère, entre autres points :

- la nécessité de promouvoir le plurilinguisme à grande échelle ;
- la nécessité de diversifier les langues et leur enseignement dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie
- la nécessité de spécifier des objectifs d'apprentissage réalistes et valables.

Ces déclarations présentent les grandes lignes d'une vision européenne commune et fixent les critères généraux à partir desquels une réflexion pourra s'engager sur les objectifs opérationnels, les normes souhaitables et les questions de qualité, en matière de processus et de produits.

La Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe a élaboré, au fil des années, en collaboration étroite avec les Etats membres, un certain nombre d'instruments visant à faciliter la mise en œuvre de politiques linguistiques fondées sur des lignes directrices et des principes communs.

Deux de ces instruments retiennent aujourd'hui notre attention, à cette Table Ronde :

- *Le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*
- Le Portfolio européen des langues.

Après les trois interventions préliminaires, consacrées aux dimensions politiques de ces outils ou instruments, une discussion en séance plénière sera organisée.

Le Professeur Pavel Cink, du ministère tchèque de l'Education, présentera brièvement, au travers de la politique nationale de son pays, certains des défis auxquels nous devons faire face et s'interrogera sur le rôle que pourraient jouer le *Cadre* et le *Portfolio* dans ce contexte.

Le Professeur David Little, du *Trinity College*, Dublin, Irlande, se penchera sur les liens étroits qui existent entre normes et qualité. Il montrera que le *Cadre* peut renforcer l'assurance de qualité des systèmes éducatifs et le *Portfolio* améliorer la qualité de l'apprentissage des langues au niveau individuel.

M. Frank Heyworth, consultant indépendant, posera la question de l'assurance de qualité sur le plan pratique : comment ces instruments européens peuvent-ils nous assurer que nous « faisons ce qu'il faut » et que nous le « faisons comme il faut » ?

Permettez-moi de terminer mon introduction par un rappel de quelques principes communs :

Le *Cadre* et le *Portfolio* ne sont que des outils. Ils ne prescrivent ni n'imposent rien. Il appartient aux partenaires concernés par les processus d'apprentissage et d'enseignement de déterminer les priorités, les objectifs et les processus et méthodes d'apprentissage appropriés.

Le *Cadre* est fondé sur deux grands principes : la transparence et la cohérence.

Quant au *Portfolio*, ses principes de base sont les suivants :

- le propriétaire en est l'apprenant ;
- tout apprentissage et toute compétence sont valorisés ;

- l'apprentissage des langues est considéré comme un processus qui dure toute la vie ;
- le Portfolio est fondé sur le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*.

**Qualité et standards : la perspective d'un Ministère de l'éducation –
P. Cink, Ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sports,
République tchèque**

L'examen des discussions qui ont eu lieu ces dix dernières années autour des politiques éducatives menées en Europe fait ressortir l'importance primordiale du thème de la qualité. Les spécialistes des questions pédagogiques et les responsables des politiques éducatives n'ont de cesse de répéter que leur objectif est de garantir un niveau élevé de qualité dans l'éducation, d'améliorer l'éducation, d'élever les niveaux de performance, etc. Cette approche est, en fait, le corollaire des processus sociaux et politiques, nombreux et complexes, à l'œuvre dans les sociétés européennes depuis le milieu des années 70, époque à laquelle le principe de *l'égalité d'accès à l'éducation* s'est largement imposé au plan politique, entraînant une démocratisation sans précédent de l'éducation. De plus, comme la croissance économique du continent européen est considérée, dans un environnement concurrentiel mondialisé, comme une condition préalable au maintien et au renforcement de la cohésion sociale au sein des sociétés européennes, l'éducation occupe une place croissante, dans l'esprit des dirigeants politiques européens, comme le montrent les déclarations récentes de MM. Schröder, Chirac et Blair.

Cette évolution est particulièrement sensible dans l'action de l'Union européenne. La place faite à l'éducation dans les Traités de Maastricht et d'Amsterdam était encore bien modeste par rapport à ce qu'elle est devenue dans le processus de Lisbonne. Ce constat vaut également pour l'OCDE, où une nouvelle Direction de l'Éducation a récemment été mise en place au sein du Secrétariat et pour l'UNESCO, qui entend donner une impulsion nouvelle à l'éducation, à l'échelle mondiale, à travers son programme « Education pour tous ». Enfin et surtout, les préoccupations éducatives ont toujours été présentes dans les travaux de la plus grande organisation multilatérale paneuropéenne, le Conseil de l'Europe.

Il semble évident que toute politique éducative devrait avoir comme priorité la recherche de la meilleure qualité possible. Une série d'indicateurs destinés à mesurer et à comparer les résultats scolaires ainsi que les performances des systèmes éducatifs européens est actuellement en cours d'élaboration. L'idée

d'évaluation fait également l'objet de discussions suivies depuis de longues années.

Les résultats fournis par des études internationales telles que TIMMS (Third International Mathematics and Science Survey) et PISA (Program for International Student Assessment – Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves), sous la forme de données comparatives sur le niveau des acquis des élèves, relancent régulièrement les débats sur la qualité de l'éducation.

Cependant, en règle générale, les Ministères de l'éducation, responsables de la qualité du système éducatif de leur pays, ne se fondent pas uniquement, dans leurs décisions, sur des critères politiques tels que la qualité. Ils doivent malheureusement tenir compte également des réalités budgétaires, souvent restrictives. Une politique éducative qui fait l'impasse sur la qualité est, pourrait-on dire, comme un pré sans fleurs, et ce qui fait souvent défaut, en l'occurrence, c'est le financement, bien qu'il n'y ait pas toujours et nécessairement de corrélation entre l'augmentation des crédits et l'amélioration de la qualité de l'éducation.

Dans ces conditions, on comprend aisément que les Ministères de l'éducation de tous les pays accueilleront favorablement toute forme d'assistance susceptible de favoriser la transparence et la cohérence du processus décisionnel, et, partant, d'améliorer l'enseignement des langues ainsi que la gestion des ressources disponibles. Le Conseil de l'Europe a élaboré au cours des années 90, dans le cadre de sa politique linguistique et dans la perspective de l'expansion d'Européens plurilingues, plusieurs instruments spécifiquement conçus pour rendre plus transparente la planification des politiques linguistiques à long terme. Ces instruments visent à rationaliser et à normaliser les contenus des programmes scolaires et des examens de langue (*Cadre européen commun de référence*) et à permettre à chaque individu de procéder à la description, au suivi, au bilan et à l'auto-évaluation de son processus d'apprentissage d'une ou de plusieurs langue(s) (Portfolio européen des langues). Ces deux instruments, ainsi que le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, présenté pour la première fois à cette Conférence, constitueront sans doute, à l'avenir, des outils importants en matière de normalisation des niveaux et contribueront ainsi à l'amélioration de l'apprentissage des langues au sein des systèmes éducatifs européens.

A mes yeux, la qualité, en matière d'enseignement des langues, comporte une double dimension, horizontale et verticale. La première, d'ordre politique, pourrait se mesurer et s'évaluer en fonction de l'éventail des possibilités offertes dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères, que ce soit

dans le cadre du système scolaire ou des programmes postsecondaires d'apprentissage tout au long de la vie. Le processus de *Profils nationaux* en matière de politiques linguistiques éducatives fait également partie des instruments élaborés par le Conseil de l'Europe pour aider les pays intéressés à mener une réflexion sur leur politique d'enseignement des langues, en s'appuyant sur les concepts de plurilinguisme et de multilinguisme, définis par l'Organisation.

La dimension verticale de la qualité de l'enseignement des langues est directement liée au niveau de compétence en langues étrangères atteint à telle ou telle étape du système éducatif. Dans le *Cadre européen commun de référence*, ces niveaux vont de A1 à C2. Signalons, à cet égard, que les efforts faits ces quinze dernières années pour mesurer cette dimension de la qualité n'ont toujours pas abouti. Les objectifs fixés n'ont pas été atteints, ni dans le cadre de l'IEA (Association internationale pour l'évaluation des acquis des élèves), qui a notamment tenté, au milieu des années 90, de dresser un tableau comparatif des résultats obtenus par plus de 30 pays du monde entier dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères, ni dans celui de l'OCDE, qui s'est vainement interrogée sur les modalités d'une éventuelle intégration, dans le programme PISA, de l'évaluation des compétences dans au moins une langue vivante. Ces deux tentatives ayant échoué, nous ne disposons toujours pas des informations nécessaires, qui ne manqueraient pas d'intéresser aussi bien les pays où l'enseignement des langues fait régulièrement et de longue date l'objet d'ajustements, que les pays en transition, où cet enseignement a été profondément remanié au cours de la décennie écoulée.

Le Ministère tchèque de l'éducation n'ignore pas que pour atteindre, conserver et améliorer les niveaux de qualité, il convient au préalable, de procéder à une harmonisation de ces niveaux avec des normes internationales reconnues. C'est la raison pour laquelle la République tchèque s'efforce d'utiliser au maximum tout l'éventail des instruments conçus par le Conseil de l'Europe dans l'élaboration de sa politique éducative. La République tchèque compte également parmi les pays qui disposent déjà d'une traduction officielle du *Cadre* dans leur propre langue. Les possibilités offertes par le *Cadre* ont notamment alimenté les débats sur la réforme de l'examen de fin d'études secondaires, *Maturita*, débats qui ont fait apparaître un problème intéressant. L'une des utilisations possibles du *Cadre* consiste à vouloir justifier le *statu quo* dans les programmes ou les examens de langues, et donc à préserver la situation actuelle. Si le niveau fixé par les programmes ou les examens ne dépasse pas le niveau existant, on peut légitimement s'interroger sur l'efficacité de l'enseignement des langues. Ces interrogations ne manqueront

pas de surgir chaque fois que les objectifs poursuivis sembleront modestes au regard du nombre d'heures allouées à l'enseignement des langues.

Une autre utilisation possible du *Cadre* consiste à partir des principes et des échelles qui y sont définis et à déterminer les objectifs souhaités par rapport à ces exigences, ce qui pourrait accroître la pression en faveur d'une révision immédiate des programmes, d'une réforme des examens de langues et d'une refonte de la formation initiale et continue des enseignants.

Le *Cadre* pourrait également avoir une incidence sur le format des examens de langues pratiqués dans les systèmes scolaires. Ce format devrait normalement comporter les cinq compétences communicatives définies par le *Cadre* et utilisées dans la détermination du niveau global de compétence en langues. Dans la pratique cependant, des modifications interviennent parfois au moment des examens, essentiellement pour des raisons financières ou d'organisation.

Il existe en République tchèque d'autres exemples ou projets mettant à profit le potentiel de normalisation du *Cadre*. Citons notamment :

- les examens de langues pour les agents de la fonction publique
- le projet d'élaboration d'une série d'examens de tchèque langue étrangère, à utiliser par l'administration lorsque la maîtrise de la langue tchèque est exigée par la loi.

Dans les pays où la situation linguistique est plus diversifiée qu'en République tchèque - à condition toutefois que les autorités le souhaitent, qu'il existe un consensus politique en la matière et que les droits linguistiques des minorités, tels qu'ils sont définis au niveau international, soient respectés -, le *Cadre* pourrait constituer un instrument efficace dans l'élaboration et la formulation de la politique linguistique à l'égard des minorités.

Quant au Portfolio européen des langues, la République tchèque a eu l'avantage de faire partie des pays ayant piloté le projet au milieu des années 90, ce qui a bien évidemment favorisé la décision d'introduire cet instrument dans l'enseignement des langues vivantes à l'école. A l'heure actuelle, trois Portfolios européens des langues ont été officiellement validés en République tchèque et concernent respectivement l'enseignement des langues vivantes dans le cycle primaire et les deux niveaux du cycle secondaire des établissements d'enseignement général. On peut dire, rétrospectivement, que l'élaboration et la mise en œuvre, dans le pays, du Portfolio européen des langues, ont bénéficié de la sensibilisation accrue aux langues générée par l'Année européenne des langues en 2001. Cette initiative a sans doute contribué à rendre la population plus réceptive à la question de l'apprentissage

des langues, permettant ainsi au Ministère de l'éducation d'obtenir les ressources nécessaires à l'achat de plusieurs dizaines de milliers de Portfolios et de les mettre gratuitement à la disposition des écoles. En dépit du caractère exceptionnel et unique de cette opération centralisée, les éditeurs n'en continuent pas moins de faire paraître de nouveaux Portfolios à un rythme relativement soutenu.

Le problème crucial dans les deux années à venir sera probablement celui de l'utilisation effective du Portfolio dans la pratique quotidienne de la salle de classe. Parviendrons-nous à intégrer cet instrument non seulement dans la formation initiale des professeurs de langue mais également dans leur formation continue et dans l'éducation postscolaire ? D'autres questions importantes se poseront, telles que l'évaluation des résultats de la première étape de l'introduction du Portfolio et l'identification des domaines à améliorer pour exploiter au maximum les possibilités offertes par le *Portfolio* en matière d'apprentissage des langues. La République tchèque considère que la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe et le Comité européen de validation auront un rôle important à jouer à cet égard, en particulier pour initier et favoriser le processus.

Les standards, la qualité et l'impact des instruments du Conseil de l'Europe sur la politique et la pratique : D. Little, Trinity College, Dublin, Irlande

La question des normes est indissociable de celle de la qualité : nous définissons des normes pour atteindre l'objectif de la qualité et nous mesurons la qualité en référence à des normes. Cette évidence s'impose peu à peu dans tous les systèmes éducatifs. Les gouvernements veulent non seulement savoir quels sont, en termes concrets, les retours qu'ils tirent de leurs investissements dans l'éducation, mais ils souhaitent également pouvoir se faire une idée de la qualité de leur système par rapport à celui du voisin. En fixant les grandes orientations des politiques économiques à venir, l'Union européenne a conféré à l'éducation un rôle clé, ce qui implique que les comparaisons entre Etats membres assumeront un caractère de plus en plus formel et rigoureux. En outre, du fait de la dimension multilingue de l'Union européenne, la situation des langues vivantes bénéficiera toujours d'une attention particulière : « Il nous faut améliorer l'enseignement des langues si nous voulons que l'Europe puisse un jour tirer pleinement parti de ses possibilités, que ce soit dans le

domaine économique, culturel ou social » (Commission des communautés européennes²⁰, 2001, p.11).

C'est cette même conviction qui est à l'origine des projets du Conseil de l'Europe dans le domaine des langues vivantes depuis trente ans. La question des normes et de la qualité est tout aussi importante pour le citoyen européen que pour les gouvernements nationaux et l'Union européenne. Dans le contexte d'une internationalisation croissante, chacun d'entre nous a désormais besoin de savoir ce que valent ses connaissances et ses qualifications dans son propre pays et à l'étranger. D'où la nécessité de disposer de normes reconnues et appliquées aux niveaux local, national et international. L'objet de la présente communication est d'établir que dans le domaine des langues vivantes, le *Cadre européen commun de référence* (le *Cadre*) et le Portfolio européen des langues (PEL) sont deux instruments particulièrement adaptés à cette double fin que sont la définition de normes et la recherche de la qualité.

Il convient de signaler d'emblée que le *Cadre* est déjà, en lui-même, un document sur la qualité, dans le sens où il confirme les normes observées de façon empirique (voir, par exemple, North 2000²¹; Schneider et North 2000a²², 2000b²³). Autrement dit, les niveaux de compétence en langue étrangère (ou seconde langue) définis par le *Cadre* ont été systématiquement confrontés aux réalités de l'apprentissage et de l'enseignement des langues sur le terrain. Ces normes, appelées niveaux communs de référence, comportent deux dimensions : une dimension verticale, qui permet d'apprécier le niveau de compétence sur une échelle de cinq compétences ou activités communicatives : écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu et écrire ; et une dimension horizontale, qui permet d'évaluer les compétences sur une échelle comprenant six niveaux : A1, A2,

²⁰ Commission des Communautés européennes, 2001: *Les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation* COM(2001) 59 final. Sur le site www.info-europe.fr/doc02/233/g000e372.pdf

²¹ North, B., 2000: *The development of a Common Framework scale of language proficiency*. New York: Lang. (Theoretical Studies in Second Language Acquisition 8)

²² Schneider, G., et B. North, 2000a: «Dans d'autres langues, je suis capable de ...» Échelles pour la description, l'évaluation et l'auto-évaluation des compétences en langues étrangères. Rapport de valorisation. Berne and Aarau : Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE).

²³ Schneider, G., et B. North, 2000b: *Fremdsprachen können – was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Chur and Zurich: Rüegger.

B1, B2, C1 et C2. Superposés, les niveaux communs de référence forment une grille (appelée grille pour l'auto-évaluation dans le *Cadre* et le PEL, voir Conseil de l'Europe 2001, pp. 26).

Grâce à cette double dimension, les niveaux communs de référence peuvent être utilisés avec toute la flexibilité et la précision nécessaires. Ils rendent, par exemple, parfaitement compte du fait qu'on atteint rarement le même niveau dans toutes les compétences communicatives ; ils permettent d'identifier et de définir des compétences partielles ; enfin, ils peuvent servir à établir des comparaisons entre n'importe quels programmes d'enseignement et d'apprentissage des langues ou tests de langues (le Conseil de l'Europe vient de constituer un groupe de rédaction chargé d'élaborer un guide à l'intention des auteurs de tests pour leur permettre d'intégrer les acquis du *Cadre*). Le *Cadre* se prête ainsi facilement à la définition de normes (ou *indicateurs*) dans le domaine des langues vivantes, question qui occupe une place centrale dans les programmes éducatifs de l'OCDE et de l'Union européenne.

Les niveaux communs de référence sont formulés en termes de ce que *peut faire* l'utilisateur, ce qui en fait des descripteurs directement utilisables pour quiconque veut fixer des objectifs d'apprentissage, sélectionner des activités pédagogiques et évaluer les résultats de l'apprentissage. Les mêmes normes peuvent donc servir tout aussi bien à l'élaboration de programmes, à la conception et à la mise en œuvre de cours qu'à l'évaluation des niveaux de compétence des apprenants. Il s'agit là d'une innovation majeure, car elle permet à tous les acteurs concernés par les processus complexes qui sous-tendent l'enseignement et l'apprentissage des langues – les enseignants et les apprenants dans les salles de classe mais également les concepteurs de programmes, les auteurs de manuels et les commissions d'examens – de se référer à des outils communs en matière de qualité. Le PEL est l'outil concret destiné à traduire ce potentiel dans la pratique.

Le PEL remplit deux fonctions complémentaires : rendre le processus d'apprentissage des langues plus transparent pour l'apprenant et enregistrer les acquis linguistiques d'une manière compréhensible dans tous les pays. Il s'intéresse donc autant à l'expérience d'apprentissage elle-même qu'au niveau de performance atteint. Ces deux fonctions, pédagogique et documentaire, du Portfolio ne se conçoivent que par rapport au *Cadre* : en effet, toutes les spécifications de compétence – la grille pour l'auto-évaluation, élément obligatoire du Passeport de langues, et les listes de contrôle qui aident les apprenants à planifier et à évaluer leur apprentissage – doivent correspondre aux niveaux communs de référence. Ces niveaux constituent le cadre dans lequel le titulaire du Portfolio construit progressivement une image de lui-

même en tant qu'apprenant et utilisateur d'une langue. Ils fournissent également à l'enseignant, à l'examineur, à l'employeur potentiel la clé qui leur permettra d'interpréter cette image et de la comparer avec celles que projettent d'autres détenteurs de Portfolios.

Les *Principes et lignes directrices*²⁴ qui régissent la conception des modèles de Portfolio reflètent les éléments clés de la politique linguistique du Conseil de l'Europe, notamment l'importance des compétences plurilingue et interculturelle. De manière plus générale, ils témoignent également, par l'accent mis sur l'autonomie de l'apprenant que doit favoriser le Portfolio, de l'attachement de l'Organisation à l'éducation à la citoyenneté démocratique et à l'éducation tout au long de la vie. Une fois la fonction pédagogique du Portfolio remplie, conformément aux *Principes et lignes directrices* (voir Little et Perclová²⁵), le PEL est entre les mains de son titulaire et pas seulement au sens premier et matériel. Celui-ci s'approprie en effet, consciemment, son identité plurilingue au fur et à mesure qu'elle se constitue, notamment à travers le processus de réflexion que nécessitent la planification, le suivi et l'évaluation de son apprentissage. C'est à ce titre que le PEL favorise chez l'apprenant une prise de conscience et une responsabilité personnelle qui participent toutes deux au processus d'éducation à la citoyenneté démocratique.

Conformément à la politique de plurilinguisme menée par le Conseil de l'Europe, le PEL concerne toutes les langues que l'utilisateur connaît, qu'elles aient été apprises dans le cadre de l'éducation formelle ou non. Le concept général de Portfolio est également indépendant de l'âge de l'utilisateur. Les 38 Portfolios validés à ce jour concernent aussi bien les apprenants des cycles primaire, secondaire et universitaire, que ceux de l'enseignement professionnel ou de l'éducation des adultes. Dans certains pays, il existe déjà des familles de Portfolios destinées à accompagner les apprenants du cycle primaire à la fin du secondaire. Ainsi, dans son principe même, le PEL favorise et intègre l'acquisition de compétences plurilingues dans le cadre d'une éducation tout au long de la vie.

L'utilisation combinée du *Cadre* et du PEL s'avère particulièrement efficace en matière de définition de normes et de qualité, à la fois pour l'enseignement et l'apprentissage des langues que pour l'évaluation des compétences

²⁴ Conseil de l'Europe, 2000, *Portfolio européen des langues. Principes et lignes directrices*. Doc.DG IV/EDU/LANG(2000)33. www.coe.int/portfolio - Documentation.

²⁵ Little, D., et R. Perclová, 2001: *Le Portfolio européen des langues : Guide à l'usage des enseignants et formateurs d'enseignants*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

linguistiques. En effet, les mêmes critères servent, d'une part, à élaborer les programmes, les cours et les tests ou examens et, d'autre part, à conférer sens et cohérence à l'expérience individuelle de l'apprentissage et de l'utilisation d'une seconde langue. Par conséquent, le processus continu d'auto-évaluation, sans lequel il n'y a pas d'utilisation efficace du PEL, et les tests ou examens que passe l'apprenant, à telle ou telle étape de son parcours d'apprentissage, se complètent parfaitement l'un l'autre. On pourrait dire que le *Cadre* nous donne les moyens de définir des normes et d'améliorer la qualité en matière de conception de programmes, d'enseignement et d'évaluation et que le PEL constitue pour l'apprenant un système d'assurance de qualité. On ne saurait trop insister sur l'importance de cette complémentarité. C'est elle qui, dans tous les domaines, garantit l'efficacité du contrôle de qualité. Elle fait également partie des conditions préalables indispensables à l'émergence de cette culture de l'apprentissage des langues tout au long de la vie que le Conseil de l'Europe et l'Union européenne jugent déterminante pour l'avenir de l'Europe.

L'assurance qualité dans la pratique : F. Heyworth, EAQUALS²⁶

Comment l'assurance qualité peut-elle être appliquée dans l'enseignement des langues ? De quels instruments disposons-nous pour savoir a) si nous faisons ce qu'il faut et b) si nous le faisons bien ?

Les applications concrètes de l'assurance qualité, par exemple le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CEF) et le Portfolio européen des langues (PEL), sont fondées sur les principes de transparence et de cohérence : un apprentissage réussi passe par une relation transparente entre apprenant et enseignant autant qu'entre groupes d'apprenants et établissements d'enseignement ; l'efficacité des cours de langue passe par une description cohérente des processus et procédures à mettre en œuvre.

« Faire ce qu'il faut » implique de fixer des objectifs et des programmes au niveau national et régional. La mise en œuvre d'une démarche plus diversifiée dans l'enseignement des langues, qui est le thème principal de la Conférence, reposera sur :

- une allocation cohérente des ressources, afin d'aboutir à la diversification souhaitée dans l'offre d'enseignement de langues ;

²⁶ European Association for Quality Language Services

- la coordination entre les services et départements qui enseignent actuellement les diverses langues ;
- la création de liens entre l'apprentissage des langues au sein des établissements d'enseignement et en dehors de ceux-ci ;
- une meilleure synergie entre l'offre et les approches relatives à l'enseignement primaire, secondaire et pour adultes.

Pour donner corps à des innovations aussi radicales, il conviendra de définir des critères et des normes de qualité appropriés ainsi que des méthodes pour les appliquer concrètement. Grâce au *Cadre européen commun de référence* et à son utilisation dans le PEL, on dispose d'un ensemble de normes pour fixer des objectifs d'apprentissage et pour mesurer et attester que ces derniers ont été atteints ; ce *Cadre commun de référence*, qui permet de comparer plus facilement les différentes méthodes, peut être utilisé quel que soit le pays concerné et aux différentes étapes de l'apprentissage tout au long de la vie. Il constitue donc l'un des éléments clés de la mise en œuvre des processus de qualité.

Des systèmes d'assurance qualité et de contrôle qualité ont été élaborés et mis en œuvre concrètement dans la formation pour adultes, que les cours soient dispensés par des établissements publics ou privés. Ces systèmes se fondent en général sur :

- l'optique de l'apprenant comme « client », qui a des besoins et des attentes devant être satisfaits. L'établissement offre des garanties ou s'est doté d'une charte décrivant le niveau de services qu'il s'engage à fournir et prévoyant des systèmes permettant de vérifier que les promesses sont tenues ;
- une analyse complète des processus et procédures nécessaires pour dispenser les cours, avec une présentation claire du programme qui peut se décliner en sujets et thèmes de travail ; des mécanismes permettant de placer l'apprenant dans la classe qui lui convient, de mesurer les progrès et d'évaluer les résultats. Des mesures sont prévues pour contrôler la qualité, par l'observation régulière des classes et par le retour d'informations de la part des apprenants ;
- la fixation d'objectifs que l'apprenant devra atteindre et de points de repère, l'analyse des résultats et leur comparaison avec des environnements pertinents et similaires d'apprentissage.

Pour tirer le maximum de ces outils, le mieux est de les inscrire dans une démarche de « continuum de qualité », qui part de l'individu (apprenant ou enseignant) et prévoit des cadres pour l'auto-évaluation et la réflexion ; cette étape sert de base à l'assurance qualité interne de l'établissement, avec des exercices réguliers d'auto-évaluation, toute une gamme d'approches pour l'observation, des mécanismes permettant de lier l'évolution du personnel à une sensibilisation à la qualité. Un contrôle qualité externe complète le processus, avec des « audits » ou des « inspections » qui évaluent dans quelle mesure l'établissement tient les promesses qu'il fait à ses clients, si les cours ont été organisés de manière cohérente et si l'enseignement est complet ; la délivrance d'un label ou certificat de qualité, est un gage public de respect des normes.

Les inspections de qualité menées par des auditeurs externes sont actuellement, pour l'essentiel, sollicitées à titre volontaire et concernent, en très grande partie, le secteur de la formation des adultes. Sont-elles pertinentes pour le secteur public et pour le système éducatif général destiné aux jeunes apprenants ? Les principes qui sous-tendent l'assurance qualité sont des principes généraux – les écoles sont au service de leurs utilisateurs au sens large (parties prenantes ou « stakeholders ») et sont responsables devant eux de leurs prestations ; en ce sens, établir des normes claires portant sur les prestations qu'elles promettent de fournir relève de la bonne pratique ; certains pays appliquent déjà couramment des procédures internes d'assurance qualité, telles que l'observation régulière des classes, l'auto-évaluation organisée dans le cadre du développement du personnel. Le recours, de plus en plus fréquent, à des audits externes reflète le souci croissant, dans de nombreux domaines soumis à une inspection publique, de privilégier l'amélioration des pratiques plutôt que le dépistage des fautes ou erreurs. Développer des normes transparentes, connues de toutes les parties prenantes, et mettre en place des procédures pour aider les établissements scolaires à respecter des normes de qualité, ce sont là des objectifs tout à fait réalisables et utiles.

SESSION DE CLOTURE

On avance, dans le *Guide*, que l'une des finalités possibles de l'éducation plurilingue est la création d'un sentiment renouvelé d'appartenance à l'espace européen, mais que celui-ci ne saurait se fonder, en ce qui concerne les langues, que sur la valorisation du plurilinguisme des individus, quelles que soient les langues qu'ils utilisent. Si cette valorisation des compétences plurilingues est susceptible de conduire à une forme partagée d'appartenance linguistique, elle ne saurait, en aucune manière, signifier le repli sur soi, la négation de la diversité de l'autre mais, bien au contraire, l'ouverture à la pluralité intrinsèque des cultures du monde.

C'est pour cette raison qu'il a semblé profitable de se tourner vers d'autres espaces (dans le cas présent, l'Afrique du Sud et le Canada) qui, eux aussi, ont à gérer la coexistence des langues et la diversité des répertoires des groupes linguistiques, pour le maintien de la cohésion sociale et la recreation permanente des valeurs fondatrices de la vie démocratique. Ceci de façon à tirer des enseignements de leur riche expérience.

Perspectives d'autres continents

Neville Alexander, Université de Cape Town, Afrique du Sud

Ce qui se passe en Europe en matière de politique linguistique se situe, comprenons-le bien, dans un contexte global qui, du point de vue du continent africain, est extrêmement important car cela pose, entre autres, la question de la démocratisation et de la modernisation de nos sociétés.

L'héritage colonial qui meurtrit encore l'ensemble de l'Afrique et l'Afrique du Sud en particulier, cet héritage raciste pèsera encore sur nous dans les décennies à venir. J'évoque ce fait tout simplement pour souligner que certaines des questions que vous examinez, et notamment le statut de l'anglais dans l'Union européenne, touchent aussi une corde sensible en Afrique du Sud et dans tout le continent africain ; elles ont d'ailleurs la même origine, à savoir la conquête par les Britanniques du monde non européen et, aujourd'hui, l'hégémonie américaine. Je tenais à le souligner parce que si l'on manque de clarté en matière de politique linguistique, on ne progresse pas.

En venant ici, mon principal objet était de voir comment l'Union européenne, les sociétés européennes, et en particulier le Conseil de l'Europe, tentent de promouvoir ce que vous appelez le plurilinguisme au niveau individuel, afin d'en tirer des leçons. En effet, la menace de l'anglais (il ne faut pas du tout

l'entendre comme un antagonisme vis-à-vis de la langue anglaise) est bien plus grande sur le continent africain, et surtout dans les pays qui étaient sous la domination britannique, qu'elle ne l'est sur le continent européen.

Nous souhaitons apprendre, du point de vue de la diversité bio-culturelle et de l'environnement durable, ce qui est fait en Europe pour promouvoir et défendre le multilinguisme au niveau de la société ; quant au plurilinguisme individuel, il est essentiel à la fois que nous le comprenions et que nous fassions partie intégrante de ce processus mondial. Vous êtes aussi à l'intersection de mouvements contraires : d'un côté, l'hégémonie mondiale de l'anglais et, de l'autre, la promotion du multilinguisme qui est en ce moment fortement préconisé par les pays européens et, en particulier, par l'Union européenne.

Je veux dire qu'il y a une sorte d'alliance tacite, actuellement, entre l'Europe et l'Afrique, entre l'Europe et les autres sociétés multilingues de la planète. Or, cette alliance me semble un élément fondamental de toute stratégie mondiale de conservation de la diversité bio-culturelle.

En Afrique, nous nous efforçons actuellement de mettre en place une Union africaine calquée sur le modèle de l'Union européenne et, dans ce contexte, nous avons l'intention de créer une académie ou une commission des langues africaines, qui doit devenir un organisme spécialisé de l'Union africaine. C'est d'ailleurs la véritable raison de ma présence ici : étudier des instruments tels que ceux que nous avons examinés lors de la dernière séance, les approfondir, vous entendre en discuter et connaître votre point de vue. Je note avec satisfaction que ces documents, et notamment le Cadre commun, sont des documents évolutifs et qu'ils font l'objet de consultations.

Nous suivrons et accompagnerons d'ailleurs ce processus avec intérêt, convaincus que nous pouvons apprendre beaucoup de l'exemple de l'Europe. Je voudrais maintenant m'arrêter brièvement sur deux ou trois questions simples.

La première est celle de la volonté politique qui me semble être l'élément primordial pour pouvoir mettre en œuvre une stratégie de promotion du multilinguisme et du plurilinguisme. Dans un atelier qui s'est tenu hier, j'ai défendu l'idée que la mobilisation est absolument indispensable en ce qui concerne les questions linguistiques. La mobilisation politique des locuteurs de ces langues ne saurait être imposée ; il faut d'ailleurs bien s'en garder. Mais on ne peut se voiler les yeux : sans cette mobilisation, il est tout simplement impossible de faire pression sur les dirigeants politiques dans les sociétés démocratique. Notre propre expérience avec l'afrikaans, en particulier avec

les blancs parlant afrikaans en Afrique du Sud, l'illustre parfaitement. Vous trouverez dans mon intervention certaines des implications de cette thèse. La question de la volonté politique est l'une de celles sur lesquelles nous devons être beaucoup plus clairs.

Deuxièmement, la question du multilinguisme fonctionnel ou du plurilinguisme au niveau individuel. Tout d'abord, il me semble qu'il est important de clarifier cette notion pour qu'il n'y ait aucune ambiguïté en ce qui concerne l'élaboration des politiques, la fixation des normes et l'évaluation de la qualité. Il faut absolument vérifier si l'on obtient bien ce que l'on souhaite obtenir. A cet égard, il est évident que les sociétés européennes sont beaucoup plus en avance que nous et que, même si les conditions dans un pays comme l'Afrique du Sud peuvent à certains égards être plus favorables, nous avons beaucoup à apprendre du Portfolio européen des langues et du *Cadre européen commun de référence*....

Fondamentalement, il est nécessaire de passer d'un habitus monolingue à un habitus multilingue, ce qui est commun à toutes nos sociétés. Comme vous le constaterez dans mon étude²⁷, en Afrique du Sud, les gens sont tellement sous l'emprise de la langue anglaise qu'il nous faudra des décennies pour passer de cet habitus monolingue à un véritable habitus multilingue, à un véritable respect et à une véritable réciprocité en matière linguistique. Or, il ne suffit pas pour cela de s'appuyer sur le système scolaire, de nombreuses activités et organisations extrascolaires sont bien évidemment nécessaires.

J'en arrive au dernier point sur lequel je voudrais insister : j'ai appris ici que nous ne devons pas permettre le déclin des langues nationales et autochtones, qu'elles soient nationales, régionales ou d'immigration, dans les domaines de la science, de l'enseignement supérieur et du pouvoir. En d'autres termes, nous devons mettre au point des mécanismes permettant, dans un modèle éducatif bilingue, d'utiliser l'anglais au niveau international tout en continuant à employer nos propres langues dans le monde universitaire et celui du pouvoir. Je pense d'ailleurs qu'il faut résister à la tendance à succomber à la puissance de l'anglais, que j'ai constatée même dans cette auguste conférence. Loin de moi l'idée que la vitalité économique et objective de l'anglais est condamnable moralement. C'est en revanche une mauvaise chose pour la diversité bio-culturelle et pour l'identité. Il nous faut généralement prévenir cette érosion des domaines où nos langues sont encore utilisées avec efficacité.

²⁷ Alexander, N. *Politique linguistique éducative, identités nationales et infranationales en Afrique du Sud*. Strasbourg : Conseil de l'Europe

Pour conclure, je souhaite dire qu'en Afrique du Sud, malgré toutes les images négatives que véhiculent les médias sur les écrans de télévision et malgré toutes les graves erreurs commises par nos dirigeants politiques et culturels, que ce soit dans mon pays et plus généralement en Afrique, nous sommes aujourd'hui extrêmement optimistes en ce qui concerne les politiques linguistiques et les langues en général. En partie à cause d'un mouvement objectif et historique qu'aucun dirigeant et qu'aucune élite ne peut enrayer. Le besoin qu'ont les gens ordinaires d'utiliser leurs propres langues, de maîtriser leur destin et d'être partie prenante de la citoyenneté démocratique; ce besoin, lié à des exigences économiques aussi bien que culturelles, est si fort que personne n'est en mesure d'arrêter cet élan. C'est là la véritable origine de notre optimisme.

En Afrique du Sud, comme je l'explique dans mon intervention, nous avons mis en place une série d'organismes chargés d'organiser et d'appliquer certains dispositifs linguistiques, qui sont tout particulièrement développés dans la région où je vis, la province occidentale du Cap, où nous sommes actuellement en mesure d'obtenir le soutien financier du Gouvernement afin de mettre en place un enseignement bilingue basé sur la langue maternelle. Pour la plupart d'entre vous, cette réalisation semblera très banale. Mais sur le continent africain, il s'agit d'une mesure révolutionnaire et vous comprendrez qu'une fois que la population en général se rendra compte de ses implications, la question linguistique en Afrique commencera à progresser et qu'elle finira à son tour par inspirer l'Europe. C'est pourquoi il faut, à mon sens, que vous preniez connaissance de ces processus. Nous n'en sommes qu'au début mais les choses iront très vite.

J'aimerais finir en disant que j'ai insisté dans mon intervention sur la question de l'identité qui est un des thèmes de cette conférence. Je n'ai pas vraiment étudié les problèmes pédagogiques mais ils sont au centre de nos débats en Afrique du Sud. J'ajouterai que nous savons très bien ce qui se passe en Europe et que nous voudrions continuer à participer à ce processus. J'ai déjà parlé des moyens et des modalités nous permettant de le faire, avec certains des responsables et des personnes qui ont organisé cette conférence.

Permettez-moi de conclure en disant que la question linguistique commence manifestement à être prise très au sérieux. C'est le cas en Europe depuis de nombreuses années déjà. Mais elle prend une extrême importance aujourd'hui et j'espère que cette conférence nous amènera à coopérer non seulement entre nous mais aussi avec d'autres régions du monde. Je reviens d'Inde et je sais que nombreux sont ceux qui, en Asie et particulièrement dans ce pays, auraient

été heureux d'être parmi nous pour en apprendre davantage sur les réalisations dans ce domaine.

Stacy Churchill, Ontario Institute for Studies in Education, Université de Toronto, Canada

Réflexions sur une évolution des politiques éducatives : pour une orientation du secteur éducatif vers le plurilinguisme en Europe

Introduction

L'initiative du Conseil de l'Europe de créer un *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* s'est concrétisée lors d'une conférence tenue à Strasbourg en novembre 2002. Y participaient des représentants des Etats membres du Conseil de l'Europe, des spécialistes de pédagogie et des experts venus d'horizons divers, ainsi que des observateurs d'Etats non membres de l'Organisation. La conférence a permis d'entamer le processus qui aboutira à la publication d'un *Guide révisé*.

En tant que participant canadien²⁸, j'ai été invité à me joindre à N. Alexander (Afrique du Sud) afin d'intervenir en séance plénière, le dernier jour de cette conférence. En tant que représentants de continents autres que l'Europe, nous devons faire part de nos réflexions sur cette conférence, en la situant dans un contexte plus large. M. Alexander a choisi un axe très précis, à savoir l'enseignement linguistique dans le contexte de l'Afrique du Sud d'aujourd'hui et de la transformation radicale de la société sud-africaine. Tout en fondant mon approche sur la politique du Canada²⁹ – et notamment sa politique officielle de bilinguisme (anglais/français) –, j'ai apporté, au moins en partie, un point de vue d'« initié » dans la mesure où, à différentes reprises au cours des trente dernières années et même davantage, j'ai vécu, étudié et travaillé dans plusieurs pays européens, ainsi que dirigé des recherches au sujet des politiques linguistiques de l'Europe. Le présent document évoque et développe plusieurs points déjà abordés dans mon exposé oral – que j'ai prononcé en partie en langue française.

²⁸ J'ai contribué à ce Projet par une « Etude de référence ». Le représentant officiel du Canada était M. Hilaire Lemoine, Directeur Général, Langues officielles, Département du Patrimoine canadien.

²⁹ *L'enseignement des langues et l'identité civique canadienne face à la pluralité des identités des Canadiens*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

La conférence de Strasbourg marque une étape importante dans l'évolution de la pensée en Europe, au sujet du rôle des langues dans l'enseignement. Je voudrais montrer, pour commencer, dans quelle mesure le *Guide* est une innovation majeure dans l'histoire linguistique de l'Europe, en mettant en parallèle la situation actuelle avec celle d'il y a 17 ans – lorsque je publiais la synthèse d'une étude menée dans l'ensemble des pays de l'OCDE sur les politiques d'éducation des minorités linguistiques et culturelles. Après avoir mis en lumière un certain nombre de différences entre ces deux époques, je donnerai brièvement mon interprétation de la nature de cette évolution et je soulignerai notamment qu'à mon sens, nous nous situons aujourd'hui à un tournant historique en matière de politique linguistique et éducative. Enfin – et ce sera l'essentiel de mes remarques – j'apporterai mon point de vue d'observateur nord-américain sur quelques aspects concrets de l'approche adoptée dans le *Guide* des réalités d'une Europe en plein développement. Dans cette dernière partie, mes observations sont nourries par l'expérience acquise autant dans le domaine de la politique éducative que dans celui des politiques et programmes linguistiques.

L'évolution des politiques depuis trente ans

Dans le cadre du programme de l'OCDE sur le « Financement, l'Organisation et la Gouvernance de l'Education destinée à des populations particulières », la quasi-totalité des Etats membres de l'OCDE de l'époque avaient apporté leur contribution à un vaste ensemble de documents politiques et d'études publiés et diffusés au début des années 1980. L'analyse que j'ai effectuée de cette base de données unique sur l'éducation en direction des minorités a peut-être constitué la première étude globale de ce secteur politique tel qu'il était alors envisagé par les gouvernements des pays d'Europe occidentale, des Etats-Unis, du Canada, de l'Australie et de la Nouvelle-Zélande³⁰. Ce projet de l'OCDE couvrait l'évolution politique des pays concernés, dans ce domaine, du milieu des années 1960 au début des années 1980 approximativement. Sans me livrer à une synthèse de cette étude, je souhaiterais simplement, sur la base de ces travaux, mettre en lumière quelques grandes tendances de l'évolution entre cette époque et la période actuelle.

³⁰ Stacy Churchill : *The Education of Linguistic and Cultural Minorities in the OECD countries*. Avon : Multilingual Matters, 1986 (p. 184). En ce qui concerne la partie de ce projet relative à des « populations particulières » autres que les minorités linguistiques et culturelles, cf. *The Education of minority groups : an enquiry into problems and practices of fifteen countries*, Centre for Educational Research and Innovation, Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD/OCDE). Aldershot, Hamps : Gower, 1983.

La différence la plus évidente entre ces deux périodes est peut-être le fait que les politiques nationales – au début des années 80 – révèlent une absence presque totale d’une influence d’organisations supranationales et de leurs résolutions relatives à l’élaboration, dans chaque pays, de politiques éducatives destinées aux minorités linguistiques et culturelles³¹. A cette époque, le Conseil de l’Europe n’était pas encore fortement engagé dans ce domaine qui allait aboutir, dix ans plus tard, en 1992, à la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires. La politique de l’éducation de chaque pays – concernant notamment l’enseignement primaire et secondaire – restait un domaine exclusivement national ou, dans les Etats fédéraux, un domaine régional, les décideurs ne tenant pratiquement aucun compte de la situation des autres pays. Le seul cas où l’on mentionnait explicitement une influence extérieure était celui de pays tels que la République fédérale d’Allemagne – laquelle avait instauré un débat bilatéral avec les pays d’origine des populations immigrées, afin de concevoir de meilleures stratégies pédagogiques dans la langue même des familles immigrées, voire de recruter un personnel enseignant approprié.

En dépit du fait que les pays européens n’avaient pas de points de référence communs en matière de politique éducative en direction des minorités, l’étude de l’OCDE révélait un aspect assez surprenant – à savoir une convergence *assez inattendue des principes sous-tendant les politiques de l’éducation* de la quasi-totalité des pays d’Europe occidentale. Cette tendance assez générale consistait dans une reconnaissance accrue du contexte culturel des enfants issus de minorités, voire, dans certains cas, dans le développement de l’utilisation de leurs langues maternelles respectives, en tant que soutien pédagogique. Des pays tels que la Belgique, la Finlande et la Suisse, comptant des minorités très anciennement établies et assez influentes, s’appuyaient sur les fondements constitutionnels et juridiques nationaux pour traiter la question des minorités linguistiques essentiellement sur une base territoriale ; quant à l’Espagne, elle était engagée dans une révision totale des dispositions de sa Constitution relatives aux relations linguistiques dans les différentes régions composant la nation espagnole.

Face aux migrations internes, dues à l’intégration économique européenne (ou dans le contexte de la coopération scandinave concernant la minorité finnoise de Suède), ou encore étant donné l’immigration de populations venant d’autres

³¹ Stacy Churchill : « Policy Development and Education in Multicultural Societies : Trends and Processes in the OECD countries ». Centre for Educational Research and Innovation (CERI). *Multicultural Education*. Paris : Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE), 1987, pp. 64-99.

continents vers les grandes nations industrialisées, la plupart des juridictions nationales abordaient de manière très active certains aspects de la question de l'éducation des minorités – qu'il s'agisse de minorités nationales déjà bien établies ou d'une immigration/migration plus récente. A cet égard, le Portugal et l'Italie ont été des exceptions, dans la mesure où ces deux pays se sont efforcés d'aider certains voisins européens à répondre aux besoins linguistiques et éducatifs des familles portugaises et italiennes expatriées. Dans la quasi-totalité des pays concernés, la tradition très ancienne d'assimilation sans réserve des immigrés commençait à évoluer. En effet, même si la philosophie scolaire restait celle de l'assimilation linguistique, des mesures étaient prises en vue de modifier les programmes dans le sens du développement d'un enseignement 'multiculturel' ou 'interculturel'. Le principe sous-jacent de cette évolution était de faire bénéficier d'une plus grande justice sociale des groupes jusqu'alors exclus ou ignorés³².

Deux décennies plus tard, sur ces questions de langue et d'éducation, les Etats membres du Conseil de l'Europe ont tous accepté certains principes d'action fondamentaux qui, même s'ils sont peu appliqués dans certains cas, constituent désormais un point de référence pour les décideurs et responsables politiques. En outre, les résolutions du Conseil de l'Europe commencent à avoir une influence directe sur les pays d'Europe orientale qui faisaient partie de l'ancien bloc soviétique et sur ceux composant aujourd'hui la CEI (Communauté des Etats indépendants). Deux mois seulement après la conférence de Strasbourg, je participais à une conférence sous-régionale, à Mukachevo, sur le thème de l'éducation des minorités ; nos hôtes ukrainiens ont exprimé de manière explicite leur volonté de se conformer aux principes directeurs du Conseil de l'Europe afin de faire évoluer leur politique dans ce domaine. Et cette même idée était également exprimée par les représentants d'autres pays de la région.

De toute évidence, nous sommes entrés dans une nouvelle ère. L'analyse que nous pouvons effectuer sur une période de vingt ans indique que les résolutions et décisions du Conseil de l'Europe ont non seulement gagné en importance, mais semblent également exercer un effet d'accélération sur l'élaboration des politiques relatives aux langues et à l'éducation. Aujourd'hui, l'ensemble de l'Europe voit se développer les influences supranationales dans des sphères d'activité autres qu'économiques, telles que l'enseignement public et post-secondaire. La carte politique a changé non seulement sur le plan géographique, mais aussi sur le plan des principes. Il y a aujourd'hui des

³² David Corson : « Social Justice and Minority Language Policy ». *Educational Theory*. v. 42 (Spring 1992), pp. 188-200.

« Europes » multiples, évoluant vers l'Est à partir des anciens centres de gravité interétatique – chacun des niveaux observables correspondant à une évolution spécifique en termes de relations Est-Ouest, d'allégeances datant de la période de la guerre froide, ou encore d'ancienneté de la tradition démocratique au sens « occidental libéral » du terme.

Désormais, l'approche consistant dans une intégration économique technocratique et rationnelle – très critiquée, dans la période actuelle de mondialisation, en tant qu'élément indissociable du « modèle européen » – est confrontée aux réalités des démocraties émergentes, où il y a danger à se concentrer uniquement sur les questions économiques en négligeant les dimensions sociale et idéologique plus larges. Bon nombre de principes fondamentaux de l'intégration économique sont tellement enracinés dans l'histoire de l'Europe occidentale depuis 1945 qu'on les a souvent considérés comme acquis, et voire oubliés. Mais l'expansion du concept européen vers l'Est montre bien que, pour une grande part, le modèle économique en question fonctionne mieux dans des sociétés ouvertes et démocratiques.

Les dures réalités liées au principe d'efficacité économique font que des organisations intergouvernementales telles que le Conseil de l'Europe et l'UNESCO ont gagné une importance inattendue en tant que promoteurs d'un dialogue, du maintien et de l'émergence de sociétés et d'institutions ouvertes.

Un tournant de l'évolution des politiques

Résultat de cette évolution, je considère que la nature même de l'action politique change également de manière fondamentale, y compris dans les sphères très contrôlées des politiques nationales relatives au secteur culturel telle l'éducation. Les implications de ces bouleversements ne seront véritablement visibles que dans quelques années, et décennies ; cependant, on peut dire d'ores et déjà que l'histoire contemporaine de l'Europe connaît une évolution majeure, transcendant la seule sphère économique et touchant au plus profond du sentiment populaire et des convictions politiques. On pourra constater que le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue* du Conseil de l'Europe reflètera les changements en cours.

Ce point de vue repose sur une interprétation relativement "catégorique" de l'histoire actuelle de l'Europe, notamment en liaison avec le rôle de l'Etat-nation. L'Etat-nation est en fait l'une des créations majeures et les plus utiles de l'époque contemporaine ; étant donné sa fonction utilitaire, l'Etat-nation est une réalité quasiment universelle en tant que fondement de l'organisation sociale, au-delà de la famille et des clans ou des tribus. Mais, à mon sens, cet

Etat-nation traditionnel devient aujourd'hui anachronique et mal adapté à bon nombre des fonctions qu'il est censé remplir, non seulement en Europe mais même dans le monde entier. J'ai défendu cette thèse dans le cadre d'un article très argumenté paru il y a quelques années dans l'« *International Review of Education* »³³. Cet article débat en particulier du recours à ces Etats-nations aujourd'hui anachroniques en tant qu'instruments de protection de la diversité, ainsi que des minorités et des majorités nationales, contre l'ingérence d'une mondialisation culturelle accompagnant la mondialisation économique. Ce nouveau rôle de l'Etat-nation exige la reconnaissance d'une transformation radicale de la vision des différents peuples de la planète quant à la façon dont le monde *devrait* fonctionner.

En empruntant le concept de l'historien latino-américain MacLachlan, je dirai qu'une nouvelle « matrice philosophique » se fait jour actuellement et représente un bouleversement quasiment radical de tous les principes qui sous-tendent le système de l'Etat-nation depuis deux siècles. Par « matrice philosophique », il faut entendre un ensemble de postulats qui, dans une période donnée, sont acceptés de manière consensuelle par les sociétés quant à leur mode de fonctionnement. Le concept de l'Etat-nation, forgé en Europe à l'époque du 19^e siècle romantique, reposait sur la conviction que la "Nation" était « composée de son 'peuple' – un peuple fait de citoyens partageant (ou se soumettant à) une culture commune, issue d'un patrimoine historique commun, et caractérisé à la fois par une langue officielle (voire, exceptionnellement, deux ou trois langues) et un ensemble de comportements acceptés de tous et utiles à la vie d'une société moderne »³⁴.

Mais l'intégration économique et sociale de l'Europe a fait de très rapides progrès, dans une direction qui va aujourd'hui à l'encontre des principes hérités du 19^e siècle. Cependant, du fait que les mentalités d'importantes populations évoluent très lentement, les institutions et idéologies politiques nationales de la plupart des pays européens ne progressent que par petites étapes vers l'acceptation d'un espace de solidarité plus large que celui de l'Etat-nation. En matière de langues et d'éducation, les décisions sont encore, un peu partout, tournées vers l'intérieur, et l'émergence d'idéaux transnationaux tels que ceux du Conseil de l'Europe se heurte de front à des opinions publiques encore très attachées au vieux concept d'unité nationale.

³³ Stacy Churchill : « The Decline of the Nation-State and the Education of National Minorities », *International Review of Education* 42 (4) : pp. 265-290, 1996.

³⁴ Stacy Churchill, « The Decline.... », op. cit., p. 271.

Face à ces dures réalités politiques, bon nombre de réalisations du Conseil de l'Europe fondées sur l'acceptation de grands principes liés à la notion de diversité tiennent littéralement du miracle. L'émergence progressive d'un consensus international sur des questions telles que la protection des droits linguistiques des minorités – tout au moins des minorités établies de longue date – constitue une révolution idéologique analogue au mouvement des plaques tectoniques. Les principes bien enracinés sont soumis à des bouleversements et des pressions très mal compris, mais dont les implications sont néanmoins considérables. Lorsque je parle de la conférence de Strasbourg comme d'un événement fondateur et du moment présent comme d'une période ayant un potentiel énorme, ce n'est pas par goût de l'hyperbole ou du superlatif. Pour formuler les choses simplement, je dirai que nous nous trouvons à un tournant dans un processus historique à long terme, dont les implications ne sont comprises que très progressivement – même par ceux qui sont à l'avant-garde du mouvement. Certes, comme nous l'ont appris les événements de Bosnie et du Kosovo, rien n'est irréversible ; il n'en reste pas moins que les tendances actuelles vont dans une seule et unique direction : il s'agit d'un bouleversement de cette « matrice philosophique » qui remet totalement en question les principes linguistiques et culturels sous-tendant l'Etat-nation.

Nous allons aborder à présent les implications du *Guide* en termes de réalités politiques : nous vivons une période où les décideurs sont essentiellement élus par des opinions publiques encore ancrées dans les idéaux du 19^e siècle ; mais ces élus doivent relever le défi d'un monde internationalisé, qui fonctionne selon un ensemble de règles totalement nouvelles et différentes.

Le *Guide* et l'évolution politique

Le contexte politique canadien

Mes commentaires sur l'évolution probable des politiques de l'Europe m'ont été inspirés, au moins en partie, par ma participation, en tant qu'observateur, à la mise en oeuvre des politiques relatives aux langues officielles au Canada, et notamment au long processus de réforme éducative ayant visé au maintien de la présence de Canadiens francophones dans des provinces majoritairement anglophones (c'est-à-dire autres que le Québec). Le lecteur intéressé par la nature précise des changements politiques survenus au Canada pourra se référer aux sources figurant dans mon article précédemment cité³⁵ – et que le Conseil de l'Europe a publié en tant qu'étude de référence dans la perspective

³⁵ Voir note 28.

de la conférence de Strasbourg –, ainsi qu’à un ouvrage consultable sur le site Internet du gouvernement canadien³⁶.

Les quelques conclusions que l’on peut tirer de l’expérience canadienne pourraient également s’appliquer à la situation en Europe. Au Canada, ce processus de réforme – généralement considéré comme tout à fait réussi – s’est fait dans un contexte très démocratique et très ouvert sur le plan politique. Depuis l’adoption, en 1969, de la première Loi sur les Langues officielles du pays, plus de trois décennies se sont écoulées ; mais, malgré les progrès accomplis dans ce domaine, je considère que l’institutionnalisation définitive des politiques en question exigera encore le temps d’une génération – soit environ 25 ans – d’efforts soutenus. Dans la société canadienne, la modification du statut respectif des différentes langues impliquait un changement assez radical du rapport de forces existant entre les différentes composantes de la population, et ce, afin d’accorder un meilleur statut à une minorité. Dans un contexte démocratique, cette transformation ne pouvait être opérée que sur la base d’un consensus de la population majoritaire – en l’occurrence les Canadiens anglophones. La volonté de maintenir l’unité nationale – et en particulier de garantir aux Québécois francophones une participation plus équitable à la vie nationale sous toutes ses formes – a toujours été prédominante dans la sphère politique. En d’autres termes, les responsables politiques du pays ont tout à fait conscience qu’il y a là un enjeu global, dépassant le simple problème linguistique ou le domaine des langues et de l’éducation.

Cependant, les observateurs politiques ont eu tendance à mettre le rapport de forces au premier plan et à sous-estimer l’importance de la dimension éthique dans la recherche d’un consensus au sujet des changements politiques affectant les langues et l’éducation. En ce qui concerne le « Canadien moyen », peu au fait des rapports de force et ne se laissant guère influencer par les dirigeants politiques pour changer son point de vue sur les relations sociales³⁷, le facteur majeur ayant réussi à le faire basculer a été l’appel à des principes de justice

³⁶ S. Churchill. *Les langues officielles au Canada : transformer le paysage linguistique*. Ottawa: Département du Patrimoine canadien (1998) ; <http://www.pch.gc.ca/OFFLAN/GOFF/perspectives/english/Languages/index.html>.

³⁷ Le rejet, au début des années 1990, d’un ensemble important de réformes constitutionnelles (les Accords de Meech Lake) a été le résultat direct du fait que les « élites » politiques ayant négocié ces réformes n’ont pas réussi à combler le fossé entre ce type de processus politique et le citoyen moyen. Le consensus auquel étaient parvenus la plupart des acteurs politiques aux niveaux fédéral et provincial était important mais finalement pas suffisamment pour convaincre la population.

sociale – en vue de réduire les inégalités et de mettre un terme à l'exclusion de certains. La défense des politiques relatives aux langues officielles du pays s'est faite sur la base du principe de « dualité linguistique officielle » (anglais/français), dans le but de garantir l'égalité des droits de toutes les catégories de citoyens. Il y a, au Canada, un consensus populaire très solide, selon lequel les minorités francophones des provinces à dominante anglaise et la minorité anglophone du Québec doivent jouir d'un droit fondamental à bénéficier de services essentiels dans leur propre langue.

A cet égard, il faut bien prendre conscience de la difficulté à réformer fondamentalement les systèmes d'enseignement publics – dans quelque pays que ce soit. Malgré le consensus très fort de l'opinion publique canadienne en faveur de la défense des droits des minorités dans le domaine de l'éducation, il a fallu plus de trente ans pour parvenir au stade actuel – c'est-à-dire au fait que les minorités francophones vivant ailleurs qu'au Québec commencent à bénéficier intégralement de leurs droits dans l'enseignement primaire et secondaire, même s'il subsiste de nombreux problèmes. De la même manière, du fait d'une évolution démographique qui a affaibli numériquement la communauté anglophone du Québec, celle-ci est confrontée aujourd'hui à la nécessité d'un soutien des dirigeants politiques – en l'occurrence, des besoins nouveaux qui demanderont énormément de temps pour être identifiés précisément. Dans le cas des deux minorités linguistiques officielles du pays, l'éducation reste un secteur très sensible sur le plan politique – chaque phase de la définition et de la mise en œuvre de politiques, dans ce domaine, pouvant générer un débat important. En fait, la Constitution canadienne prévoit l'autonomie totale des provinces en matière d'enseignement public, et garantit notamment aux autorités québécoises les moyens de s'opposer à toute ingérence extérieure dans un domaine qui reste très symbolique : celui de la langue et de la culture françaises. Mais, en même temps, dans de nombreuses provinces, la tradition du contrôle du domaine éducatif par les élus locaux (qu'il s'agisse des élus politiques ou de représentants des parents d'élèves) fait que l'on a délégué aux responsables municipaux ou régionaux le pouvoir de décision sur de nombreux problèmes particulièrement sensibles sur le plan politique. Ainsi, dans les années 1970 et début 1980, les pouvoirs locaux – notamment ceux des secteurs où la majorité anglophone était responsable de la gestion des établissements des élèves francophones – ont souvent été un obstacle à la promotion d'un enseignement destiné à la minorité. L'instauration, en 1982, d'un droit constitutionnel des minorités linguistiques officielles de gérer leurs propres établissements scolaires a été suivie d'une longue période d'application de la loi, ponctuée par de nombreux recours en justice, pour la résolution de conflits. Aujourd'hui, on peut dire que, dans la

plupart des provinces canadiennes, les différends opposant frontalement des groupes de population appartiennent au passé³⁸. Le contrôle, par les minorités, de leurs propres établissements scolaires a permis de mettre un terme, sur de nombreux points, aux polémiques de nature politique et, d'une manière générale, de simplifier le processus de décision au quotidien.

Mais la promotion réussie des politiques relatives aux langues officielles a progressivement révélé d'autres points faibles, que j'ai pu exposer dans mon étude de référence. A une époque où l'on revendique la reconnaissance au niveau politique, l'importance donnée par les autorités fédérales, provinciales et territoriales à la politique officielle de bilinguisme suscite les revendications de certains groupes, qui estiment que leur propre langue est négligée ou non reconnue. D'importantes mesures – importantes tout au moins au niveau du principe, sinon sur le plan de la mise en œuvre concrète – ont été prises en vue d'accorder une plus grande place aux langues ou dialectes amérindiens et inuits dans l'administration et le système éducatif des territoires concernés (le Yukon et les Territoires du Nord-Ouest, ainsi que le Territoire Nunavut, de création récente). Etant donné la nécessité d'accorder une reconnaissance plus importante à de nombreuses autres langues, le principe du plurilinguisme encouragé par le *Guide* du Conseil de l'Europe constitue une option intéressante, et devrait, à mon sens, être étudié par les responsables politiques canadiens pour être éventuellement adopté et permettre ainsi d'élargir l'horizon actuel des « langues officielles ». Ce processus se ferait dans le respect de l'objectif essentiel de maintien des deux langues officielles, mais permettrait également d'y ajouter des éléments de reconnaissance d'autres langues et d'autres cultures en tant que composantes de l'identité de citoyens ayant des origines socioculturelles – et, dans le cas des immigrés, des origines nationales – très diverses. A l'inverse, certaines données de l'expérience canadienne et les enseignements que l'on peut en tirer sont pertinents en regard des problèmes de l'Europe en matière de promotion d'un enseignement plurilingue dans le cadre des systèmes éducatifs nationaux.

Mécanismes de réforme de nature technocratique

Lorsque j'ai appris que le Conseil de l'Europe concevait un *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, ma première réaction a été un mélange d'admiration et de perplexité. D'un côté, j'admirais

³⁸ Aujourd'hui, les autorités scolaires représentant des minorités négocient directement, sur le plan administratif, avec les ministères des provinces ou territoires concernés ; en cas de désaccord important, le recours en justice reste possible pour un arbitrage et la protection des droits garantis par la Constitution.

l'audace d'un tel projet, et, de l'autre, je restais perplexe face à une apparente contradiction entre la fin et les moyens. Cette contradiction consistait dans le choix d'une voie technocratique – à savoir la conception d'un manuel par le biais de comités et de consultations, puis sa publication et sa diffusion par un organisme international – pour tenter de réformer un domaine très passionnel et toujours très sensible sur le plan politique. Si l'on a suivi, dans les médias européens, le débat public au sujet de l'éducation des enfants de familles immigrées, on est immédiatement conscient des dangers qui guettent l'homme politique pouvant se montrer imprudent dans ses déclarations sur ce qui est "bon" ou "idéal" en matière scolaire. En fait, lorsque les hommes politiques abordent ce type de sujet sensible, leur instinct naturel est de s'efforcer de contrôler les événements de très près, en se fiant à leur jugement personnel plutôt qu'à l'avis d'experts.

Mais, finalement, une analyse très minutieuse du projet de *Guide* m'a convaincu du caractère pratique de cette entreprise. La question est de savoir si les politiques de l'éducation peuvent assimiler des réformes qui remettent en cause les fondements traditionnels des programmes scolaires, l'idée que l'on se fait de la place des langues dans cette structure, et la nature même de l'enseignement des langues à l'école. De toute évidence, les auteurs et défenseurs de ce *Guide* montrent, dans leurs écrits, qu'ils sont parfaitement conscients de la nature politique du projet ; dès lors, je ne souhaite plus donner l'impression de rejeter a priori leur approche comme étant inadaptée par rapport à l'objectif visé. En fait, la question que je pose est celle de l'efficacité de cette approche en tant que réforme majeure de nos conceptions de l'éducation – scolaire et extrascolaire.

Les points forts du Guide et sa faisabilité

Plusieurs éléments positifs font pencher la balance en faveur de la faisabilité du projet. Avant tout, dans la quasi-totalité de l'Europe occidentale, les décideurs ont déjà l'expérience du type de méthodologie utilisée, et un *ensemble assez important de réalisations positives* vient apporter une pierre à la crédibilité de cette entreprise. Le modèle d'intégration européen de ces quarante dernières années a instauré un mode de fonctionnement très efficace, qui consiste précisément à s'appuyer sur des moyens techniques et bureaucratiques pour « dépolitiser » le débat. Le *Guide* du Conseil de l'Europe est également un symbole de la capacité de cette Organisation à faire progresser les choses en matière d'enseignement et d'apprentissage des langues, et tout cela renforce encore la crédibilité et le poids de ce projet.

Le deuxième argument prouvant la faisabilité du *Guide* est le fait que cet ouvrage s'efforce – très sérieusement et avec d'excellents résultats – de

redéfinir de manière totalement nouvelle les enjeux politiques dans ce domaine. Or, cette *nouvelle définition des problèmes* peut servir la réforme de manière significative. Pour revenir un instant sur l'étude de l'OCDE évoquée plus haut, l'une de ses conclusions majeures était qu'il y avait évolution des politiques de l'éducation liées aux minorités lorsque les dirigeants s'accordaient sur la nécessité de définir les problèmes éducatifs de manière totalement nouvelle. Puis, après cette redéfinition et son acceptation, les processus techniques normaux de réglementation, de législation et d'application des textes prennent le pas. Le *Guide* du Conseil de l'Europe conçoit le plurilinguisme à la fois comme un moyen de reconnaître la valeur des capacités linguistiques de tous, et comme un objectif à atteindre par la voie éducative et autres filières. La nouvelle définition que propose le *Guide* a le mérite de se situer très au-delà du débat traditionnel dans lequel s'inscrivaient jusqu'à présent toutes les politiques nationales d'enseignement des langues et d'éducation des minorités linguistiques et culturelles. L'approche du *Guide* est tellement nouvelle – par rapport à ce débat traditionnel sur l'enseignement et l'apprentissage des langues – qu'elle échappe totalement aux critiques habituelles des conservateurs.

Enfin, le troisième point fort du *Guide* est sa manière d'établir un lien entre la compétence linguistique et les *principes de citoyenneté et de participation citoyenne*. En dépit de la diversité des traditions nationales, en Europe, en matière de citoyenneté, on n'avait guère abouti, à ce jour, à un concept aussi large que celui de « citoyenneté européenne ». Encore une fois, c'est en recadrant le débat que le *Guide* du Conseil de l'Europe s'efforce de faire avancer la conception des politiques au-delà des vieux schémas historiques des Etats membres.

Certes, les auteurs du *Guide* comme les participants à la conférence de Strasbourg se sont montrés très sensibles au risque de polémique inhérent à toute initiative de réforme des relations entre les langues et de leur place dans le système scolaire. Les trois points forts de la nouvelle approche, que nous venons d'évoquer, renforcent ses chances de réussite mais ne peuvent mettre ce combat pour le plurilinguisme totalement à l'abri des attaques d'éventuels opposants. De même, on ne peut espérer éviter toute contamination des discours passés au sujet de ce qu'il importe d'enseigner aux jeunes pour en faire de bons citoyens, respectueux de l'Etat-nation dans lequel ils vivent. Dans la plupart des pays, toute réforme importante se heurte nécessairement à une forte opposition – tout au moins de la part de ceux ayant intérêt à maintenir le statu quo en matière de programmes scolaires et de préparation des jeunes à la citoyenneté nationale.

Renforcer le *Guide* pour l'enceinte politique

Changer les relations linguistiques, cela signifie s'attaquer au pouvoir réel et symbolique de nos sociétés – tâche qui n'est guère facile, même dans le contexte le plus favorable³⁹. La question qui se pose est la suivante : comment garantir le maintien des principes fondamentaux du plurilinguisme au cours des prochaines années et décennies qui devraient en voir la mise en œuvre ? Nul ne peut encore apporter une réponse précise à cette question. Que l'on me permette, cependant, d'avancer quelques propositions visant à renforcer la durabilité du mouvement vers le plurilinguisme. Bien qu'elles puissent apparaître comme des affirmations, ces quelques idées ne sont, naturellement, que des hypothèses de travail.

1. Reconnaître le rôle des points de vue non experts

On ne saurait suffisamment insister sur l'importance à encourager le soutien de l'opinion publique vis-à-vis du concept de plurilinguisme. Le *Guide* du Conseil de l'Europe et ses propositions vont devoir résister à des prises de position politiques partisans, dans tous les pays où cette nouvelle approche pourrait avoir un impact. Certes, il importe que ces questions de réforme linguistique fassent l'objet d'un débat ouvert, offrant aux opposants la possibilité de s'exprimer et permettant aux défenseurs de cette nouvelle approche de formuler leurs propres arguments, jusqu'à la définition d'une base d'action suffisamment solide. Etant donné qu'une réforme du domaine linguistique concerne tous les secteurs de la société, il faut convaincre un très grand nombre de personnes de la valeur des nouvelles propositions – à commencer, bien sûr, par les enseignants et (pour ce qui est de l'enseignement primaire et secondaire) les parents, et non pas seulement les plus hautes autorités éducatives.

2. Priorité à une large diffusion des objectifs de la réforme

Dans le cadre des discussions à Strasbourg, on a pu constater de manière tout à fait évidente qu'un certain nombre de personnes ayant pour langue natale l'anglais avaient du mal à prononcer les mots « plurilingual » (plurilingue) et « plurilingualism » (plurilinguisme). Evoquant le fait que ce sont les autorités de chaque pays qui devront éventuellement adopter ces politiques de plurilinguisme, j'ajoutais ce commentaire : « Si les hommes politiques eux-mêmes n'arrivent pas à prononcer ces mots, ils ne pourront certainement pas

³⁹ Cf. Raymond Breton : « The Production and Allocation of Symbolic Resources : An Analysis of the Linguistic and the Ethnocultural Fields in Canada. *Canadian Review of Sociology and Anthropology*, vol. 21 (1984) ; pp. 123-144.

« vendre » ce concept à l'opinion publique ou à des décideurs se situant à d'autres niveaux ». Cette référence à la prononciation des mots était, naturellement, une métaphore, recouvrant un problème de société plus sérieux – à savoir le danger d'une approche élitiste du langage ; car le langage doit être, par définition, compréhensible de tous et doit même susciter des réactions émotives. Or, dans le monde anglophone, il est symptomatique que les mots d'origine grecque ou latine – des mots tels que « plurilingualism », précisément – soient plutôt compris par les personnes les plus instruites et, dans le contexte scolaire, par les élèves appartenant aux classes sociales supérieures et bénéficiant d'une éducation parentale de haut niveau⁴⁰. On peut même dire qu'a priori, un mot tel que « plurilingualism » n'est pas aisément prononcé, y compris par des Anglophones cultivés. Mon idée n'est pas de renoncer à ce terme ; mais je voudrais tout de même souligner que nos prochains efforts, au sujet de la notion de plurilinguisme, doivent viser à ce que ce mot et ses implications soient très largement compris en dehors des cercles d'experts. Il faudra concevoir un message parfaitement adapté, c'est-à-dire immédiatement compréhensible par le grand public – et ce, non seulement en anglais, mais aussi dans toute une série de langues cibles européennes. Les avantages du plurilinguisme doivent être expliqués dans la langue de tous les jours, avec des mots répondant directement aux préoccupations courantes des citoyens. Personnellement, j'accorderai la priorité à cette dimension de communication au cours des prochaines phases de consultation et d'analyse du *Guide*. Il va sans dire, également, que la formulation du message en question doit pouvoir être adoptée par les dirigeants et décideurs politiques.

3. Passer de l'enseignement des langues aux langues dans l'enseignement

Le *Guide* du Conseil de l'Europe évoque essentiellement la nécessité de réformer les « politiques linguistiques éducatives » afin de promouvoir le plurilinguisme. La majorité des lecteurs interpréteront qu'il s'agit de modifier les programmes d'enseignement des langues tels qu'ils sont conçus à l'école – c'est-à-dire en ce qui concerne en particulier les « langues étrangères » ou « secondes langues ». Mais, en regard de ce qui, me semble-t-il, constitue les implications du plurilinguisme dans le domaine éducatif, cette approche me paraît quelque peu limitée. Le Chapitre 6 du *Guide*, intitulé « Organiser l'éducation plurilingue », est un exposé tout à fait passionnant des options possibles – qui, pour un grand nombre d'entre elles, vont bien au-delà d'un simple « bricolage » des programmes scolaires ; mais il semble tout de même que les approches proposées soient en deçà du champ intégral et potentiel du

⁴⁰ Cf. David Corson : *Using English Words*. Dordrecht : Kluwer, 1995.

plurilinguisme. Il faut noter en particulier que cet inventaire de possibilités consacre très peu de place – voire aucune – aux principaux types ou instruments d’enseignement bilingue, à savoir les établissements scolaires destinés aux locuteurs de langues minoritaires, les établissements où l’on pratique la méthode de l’immersion linguistique, ou encore divers modèles d’enseignement d’une seconde langue qui étaient monnaie courante dans l’ex-Union soviétique et le sont encore dans de nombreux pays de l’ex-bloc communiste.

Une politique pour la promotion du plurilinguisme dépasse de loin la réforme de *l’enseignement des langues* – pris au sens le plus étroit d’apprentissage d’une langue. Reconnaître le plurilinguisme en tant qu’objectif utile dans le domaine de l’éducation, c’est transformer totalement la manière dont l’école aborde les ressources linguistiques des apprenants, depuis le niveau préscolaire jusqu’à la fin du parcours éducatif, jusques et y compris l’éducation destinée aux adultes. La langue est une ressource essentielle de l’individu⁴¹, et, pour la quasi-totalité des jeunes, la langue maternelle est le premier mode d’expression. Les enseignants doivent se fonder sur le socle de connaissances de leurs élèves. Lorsque certains élèves ne maîtrisent pas la langue principale utilisée à l’école, le fait de reconnaître et d’apprécier leur propre savoir peut permettre la conception d’outils pédagogiques visant à développer les connaissances linguistiques des élèves en question plutôt qu’à les étouffer⁴². En un mot, il importe que le *Guide* du Conseil de l’Europe permette d’entamer un débat sur les méthodes pédagogiques portant sur l’importance du maintien et du développement des langues maternelles des différents élèves, et les conséquences probablement négatives de la perte de la langue maternelle.

Sur ces bases, on peut dire que l’objectif du plurilinguisme implique une nouvelle conception de l’ensemble des programmes scolaires – et non pas seulement de l’apprentissage de langues spécifiques. Pour citer le cas le plus courant, lorsqu’un jeune enfant est pris en charge dans la période préscolaire ou qu’il entre dans l’enseignement primaire en connaissant très mal ou insuffisamment la langue officielle d’enseignement, la plupart des pays suivent prioritairement une politique d’assimilation linguistique de l’enfant – au détriment de sa langue maternelle / langue parlée en famille. Généralement, on

⁴¹ R. Ruiz : « Orientations in Language Planning », dans l’ouvrage supervisé par S.L.McKay & S.C.Wong *Language diversity : Problem or resource ?* New York : Newbury House, 1988.

⁴² Jim Cummins : *Negotiating identities : Education for empowerment in a diverse society*. 2^e Edition. Los Angeles : California Association for Bilingual Education (2001).

appelle cela du « bon sens ». Mais, pour la plupart des enfants « moyens », cette politique prétendument sensée a trois types de conséquences :

- a) Les enfants concernés ont des difficultés à atteindre le niveau requis aux différents stades de la scolarité – ce qui, d’une manière générale, contribue à creuser l’écart entre ces élèves et la norme couramment acceptée pour les jeunes de la même tranche d’âge, à des redoublements plus fréquents et à un recul de l’idée que ces enfants se font de leur propre valeur scolaire (autrement dit, de leur capacité à réussir leurs études), puis, au moment de l’adolescence, à une certaine aliénation de ces jeunes, à leur rébellion et à leur refus de l’école.
- b) La langue maternelle des enfants est progressivement remplacée et souvent éradiquée par la langue utilisée à l’école ; en l’occurrence, l’enfant atteint le niveau supérieur de connaissance et de compétence dans la langue d’enseignement (par rapport à des élèves dont il s’agit de la langue maternelle) – condition de la réussite scolaire.
- c) La perte d’aisance dans l’usage de la langue parlée en famille contribue à aggraver les problèmes de communication familiale et à entamer l’autorité parentale au cours de l’adolescence et de l’entrée dans l’âge adulte.

En d’autres termes, l’expérience scolaire tend à anéantir les ressources linguistiques d’origine de l’enfant (dont il dispose encore au moment de la scolarisation) et à les remplacer par un autre acquis linguistique, souvent insuffisant et devenant, à long terme, un handicap.

Il s’agit, rappelons-le, du cas d’enfants « moyens », et non pas d’élèves plus motivés et aidés par des parents travaillant étroitement à la fois avec leur enfant et avec l’établissement scolaire afin de faciliter l’acquisition de la langue utilisée à l’école – des parents ayant eux-mêmes une connaissance suffisante de cette langue pour pouvoir aider leurs enfants à acquérir les compétences nécessaires à la réussite scolaire. Ce facteur parental est primordial et est à l’origine de la réussite des enfants placés dans un contexte linguistique scolaire qui leur est, au départ, peu familier.

Sous sa forme actuelle, le *Guide* du Conseil de l’Europe traite principalement de l’enseignement des langues plutôt que de la place de la langue en tant que moyen d’instruction scolaire. Même si le Chapitre 6 du *Guide* aborde effectivement certaines formes d’enseignement bilingue, l’ouvrage ne traite pas directement et explicitement des meilleures méthodes de gestion des compétences linguistiques dans le cadre de stratégies plus globales, visant à réduire les disparités scolaires au sein des élèves issus de familles multilingues. En tant qu’objectif au niveau européen, et à long terme, le

plurilinguisme exige une redéfinition radicale non seulement des buts de l'enseignement des langues, mais aussi des objectifs de l'enseignement scolaire en général.

Je considère que le plurilinguisme exige en effet un changement de perspective : il s'agit d'envisager désormais l'ensemble de la « fresque » linguistique et du rôle des langues dans l'éducation. Mais, plutôt que d'aborder ce processus sous l'angle d'une simple modification de l'enseignement des langues, nous devrions envisager en fait une refonte complète de l'enseignement, toutes disciplines confondues. Il faut bien voir que les langues et leur utilité dans le cadre de l'école influent très directement sur les objectifs généraux de l'enseignement ; ce n'est pas une simple question d'acquisition, par les élèves, de connaissances et de compétences linguistiques.

Si cette approche est jugée acceptable – au moins dans une certaine mesure –, nous devons y ajouter un corollaire. La promotion du plurilinguisme devrait élargir son champ d'action, en passant d'une simple révision de la politique d'enseignement des langues – ou des **politiques linguistiques éducatives** en général – à une nouvelle **politique sur la place des langues dans l'éducation**, c'est-à-dire des politiques éducatives définissant le rôle des langues dans l'ensemble de l'appareil éducatif. Certes, dans de nombreux cas, quelques modifications ou améliorations modestes des méthodes d'enseignement des secondes langues sont peut-être le meilleur moyen de « faire bouger les choses » ; mais, en vérité, ce qu'implique le plurilinguisme, c'est une refonte totale de l'enseignement scolaire tel qu'il est conçu actuellement pour servir les intérêts d'Etats-nations souverains. Les mouvements de population que l'on observe aujourd'hui et le déclin de la vitalité démographique de la plupart des pays européens montrent que le plurilinguisme est une nécessité à long terme, et que de profondes réformes s'imposent pour éviter le coût très élevé, en termes sociaux, de politiques qui se contentent de traiter les « secondes langues » comme un simple « plus » dans un programme scolaire unilingue.

4. Mettre l'accent sur l'égalité sociale en tant qu'objectif du plurilinguisme

Les appels à la notion générale de « citoyenneté européenne » sont certes nécessaires ; mais, à mon sens, cela ne suffit pas pour faire accepter par le plus grand nombre une réforme totale d'institutions et de coutumes linguistiques que ces populations apprécient depuis fort longtemps. Je pense que le consensus auquel on est parvenu, au Canada, sur la question des langues officielles du pays⁴³ – notamment l'amélioration de statut de la langue

⁴³ A noter que le « consensus », suffisant pour faire adopter et mettre en œuvre une politique, n'est pas synonyme d'unanimité ; ainsi, au Canada, on a pu accomplir de

française et de ses locuteurs – est redevable au double message adopté et diffusé par les dirigeants. Les deux principaux éléments de ce message ont été « l'unité nationale » et « une plus grande égalité ». Pour une partie de la population – et notamment ceux qui suivent de près la vie politique du pays –, le fait de lier la notion d'unité nationale à celle de langues officielles a constitué un argument très fort. Mais, pour l'immense majorité des Canadiens, le principal argument qui les a faits basculer dans le camp de la promotion du bilinguisme a été celui de la « justice sociale ». En un mot, la population canadienne a accepté de renforcer le statut de la langue française et de mettre un terme à l'inégalité sociale et éducative dont a souffert la communauté francophone canadienne dans les années 1950 et 1960.

Si l'on transpose cette réalité dans le contexte européen, avec les mêmes problèmes de justice sociale, on pourra voir facilement la corrélation entre les différentes situations linguistiques et les inégalités sociales. On peut trouver, dans tous les pays d'Europe occidentale, de nombreux travaux de recherche indiquant que l'inégalité sociale liée à des variétés linguistiques se double d'une inégalité au niveau des résultats scolaires ; cela est vérifiable dans la quasi-totalité des pays et des contextes. Toute étude statistique de la réussite scolaire – ou plutôt, devrais-je dire, de l'échec scolaire – montre qu'en ce qui concerne les élèves, le bas de l'échelle est occupé par un ensemble de catégories très diverses. Cependant, l'essentiel du débat sur la question des langues se concentre sur les minorités – et n'examine guère les enfants appartenant à la *population majoritaire* du pays. Je veux parler des enfants issus de milieux paysans et de classes ouvrières relativement pauvres, et faisant partie de la population « de souche » d'un pays donné – quel qu'il soit : tout tend à prouver que les enfants issus de familles où l'on parle une variante « populaire » de la langue dominante réussissent moins bien à l'école, du fait qu'au sein des établissements scolaires prédomine la version « correcte » de la langue en question – forme plus particulièrement connue et usitée dans les classes moyennes et la bourgeoisie⁴⁴.

Si l'on reconnaît les compétences plurilingues comme incluant des variantes « non officielles » de la (ou des) langue(s) dominante(s) utilisée(s) à l'école, la prise de conscience qui en résulte aide à abattre les barrières de la compréhension « nous/eux ». Mais, en fait, bon nombre d'enfants de langue

rapides progrès, tout en restant en butte à des critiques très acerbes vis-à-vis des politiques en question et de leurs fondements. En démocratie, le consensus s'accompagne d'une certaine dissidence : on doit vivre avec cet élément critique et, le cas échéant, l'utiliser de manière constructive pour améliorer les choses.

⁴⁴ Voir Note 39 pour la littérature se rapportant à ce thème

majoritaire ont les mêmes difficultés, dans leurs études, que des enfants et jeunes gens généralement considérés comme faisant partie de minorités – à savoir les enfants de familles immigrées venues d'autres pays européens, des enfants issus d'un milieu rural où l'on utilise traditionnellement un patois local, ou encore des enfants et jeunes gens membres de minorités sur le plan régional, ou de communautés telles que les Rom (qui font régulièrement l'objet d'une grave discrimination), ou, enfin, des enfants venus de l'extérieur de l'Europe.

L'aspect de l'égalité sociale est double : (a) les personnes non membres de la communauté dominante et appartenant, au contraire, à une minorité sont désavantagées sur le plan éducatif par l'impossibilité d'identifier et de développer leurs connaissances sur la base des variantes linguistiques non officielles qu'ils pratiquent couramment ; et, (b) bon nombre de personnes appartenant au courant majoritaire du pays sont également désavantagées du fait que l'on n'a pas conscience de leurs problèmes éducatifs, dus à l'écart existant entre la langue parlée en famille et celle utilisée à l'école.

On pourrait dire en termes crus que l'on peut progresser dans une forme d'altruisme vis-à-vis des minorités si l'on prend conscience que ce type d'approche sert également les intérêts de la majorité. Je voudrais, à ce sujet, affirmer clairement que *l'objectif du plurilinguisme peut être considéré comme un moyen de réformer le cadre scolaire dans un sens qui servira TOUS les groupes défavorisés, dans chaque pays européen*. Au niveau politique, on s'interroge souvent sur les moyens d'aider les plus démunis, sur le degré de priorité que doit avoir l'attribution de ressources à ces catégories défavorisées, ou encore sur la nécessité de prendre des mesures d'urgence – plutôt que d'étendre les études et les rapports mais peu d'hommes politiques oseraient rejeter carrément l'idée d'aider les plus démunis. On peut donc dire, en d'autres termes, que la justice sociale est un concept qui se vend bien. Le concept est « vendeur » auprès de toutes les classes sociales – y compris ceux et celles qui ne saisissent pas franchement les nuances de la notion de compétence plurilingue.

5. *Développer une argumentation économique et utilitaire en faveur du plurilinguisme*

Toute réforme éducative digne de ce nom a un coût – à la fois financier et « d'option », pour utiliser le jargon des économistes. Tout projet de réforme de l'éducation comporte un poste « coût financier », indiquant le niveau des crédits que devra débloquer l'Etat pour réaliser la réforme et maintenir ses effets dans la durée. Mon expérience dans ce domaine m'a appris que l'estimation de ces coûts est généralement la seule donnée économique ou

financière à laquelle on ait facilement accès au cours de l'élaboration des politiques. Le coût, pour les individus et les sociétés, du *maintien des politiques et des pratiques* en vigueur n'est jamais connu, et l'on ne s'interroge jamais sur le coût relatif que peuvent avoir respectivement le maintien du statu quo ou de la réforme, pour les élèves et leurs familles. Les décisions sont prises, le plus souvent, après examen d'un projet de réforme indiquant clairement le coût financier de l'entreprise, et établissant une sorte de « rapport » entre ce coût et tout un ensemble d'avantages théoriques de la réforme en question qui, pour leur part, ne sont que très rarement traduits en termes économiques ou financiers. On peut dire en un mot que s'il est certain qu'une nouvelle politique de l'éducation et une réforme des systèmes éducatifs encourageant le plurilinguisme auront un coût, il est tout aussi incontestable que ce type d'évolution sera également très bénéfique sur le double plan économique et social.

Par conséquent, on pourra aisément montrer aux esprits les plus utilitaires, par un ensemble de statistiques à l'état brut, que le fait d'élever le niveau éducatif des enfants n'utilisant pas, au départ, la langue dominante a d'incontestables avantages économiques. Ma province d'origine, l'Ontario, a fait, de manière très positive, l'expérience de ce type d'évolution. La création, en 1967, de lycées de langue française et la possibilité de prendre une option « langue française » dans des lycées mixtes (mi-anglophones, mi-francophones) ont modifié de manière très importante le taux d'échec scolaire des élèves francophones. Avant cette double réforme, l'élève francophone moyen quittait l'école à l'issue de sa dixième année de scolarité ; mais, cinq ans plus tard, plus de 90% des élèves francophones poursuivaient leurs études secondaires pendant deux années supplémentaires, et la plupart d'entre eux obtenaient le diplôme de base de fin d'études secondaires ; et le pourcentage d'élèves francophones poursuivant leurs études en 13^e année pour obtenir un diplôme de niveau supérieur, permettant l'entrée à l'université, était multiplié par six dans les lycées utilisant la langue française en tant que langue d'enseignement⁴⁵. En fait, les avantages économiques apportés par cette réforme – notamment la possibilité de revenus professionnels plus élevés, tout au long de sa carrière, des recettes fiscales plus élevées à partir des revenus des personnes ayant un emploi, la réduction du taux de chômage, et, enfin, une

⁴⁵ S. Churchill, N. Frenette et S.Quazi : *Education et Besoins des Franco-Ontariens. Le diagnostic d'un système d'éducation. Vol. 1 : Problèmes de l'ensemble du système. L'élémentaire et le secondaire*. Toronto : Conseil de l'Éducation franco-ontarienne / Ministère de l'Éducation, 1985.

moindre dépendance vis-à-vis de l'aide sociale, financée par les contribuables –, sont autant d'éléments qui atténuent le coût réel de la réforme.

En ce qui concerne le plurilinguisme en Europe, on peut démontrer que ce type de réforme est porteuse d'un potentiel économique considérable dans deux directions : (a) réduire les inégalités dont souffrent les groupes non locuteurs de la langue officielle du pays ou utilisant des variantes linguistiques non reconnues ; (b) contribuer à développer le potentiel de productivité de toutes les catégories de citoyens, en leur permettant de mieux vivre et de mieux travailler dans l'environnement multilingue de l'Europe nouvelle. Même s'il reste à vérifier concrètement bon nombre de variables, l'objectif d'un certain modèle économique (entre autres) est l'un des meilleurs arguments en faveur de la promotion du plurilinguisme en tant qu'élément apportant des avantages économiques et financiers.

Dans la série des « Documents de référence » destinés à la Conférence de Strasbourg, le Conseil de l'Europe a publié une excellente étude de François Grin⁴⁶, proposant un bref historique des recherches menées dans le domaine de « l'économie des langues », ainsi que différents axes de développement de ce thème. L'analyse de Grin insiste tout particulièrement sur les avantages économiques de l'acquisition et de l'usage de différentes langues – y compris des langues minoritaires. Mon expérience me conduit à soutenir la poursuite de la recherche sur la base de la présentation de Grin. Mais je pense également qu'il faudrait y ajouter une dimension appartenant au domaine de l'économie de l'éducation en général – à savoir les avantages que peuvent tirer à la fois les personnes et les sociétés de réformes de l'éducation modifiant radicalement et globalement, dans un sens positif, l'expérience scolaire des groupes d'élèves les plus défavorisés. En l'occurrence, ce modèle positif n'est pas seulement celui des bénéfices que l'on peut tirer, tout au long de sa vie, d'un savoir linguistique en soi, mais aussi et surtout celui d'un « plus » considérable en termes de réussite scolaire, rendu possible par une adaptation des politiques et pratiques linguistiques scolaires, afin d'exploiter également les ressources linguistiques des élèves issus de familles parlant une langue différente (ou une variante) de la langue officielle utilisée à l'école. Cette approche particulière est complémentaire de celles exposées par Grin – et non pas contradictoire.

Étant donné l'importance du facteur économique dans la prise de décision des autorités, il conviendrait d'élaborer prioritairement un programme collectif à

⁴⁶ François Grin : *L'économie de la langue et de l'éducation dans la politique d'enseignement des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2002.

long terme en vue d'indiquer les différents ensembles possibles d'avantages économiques liés aux diverses formes de promotion du plurilinguisme.

6. *Promouvoir et documenter les résultats des expérimentations par de nouveaux modes d'organisation des programmes scolaires dans le sens du plurilinguisme – en particulier des modèles d'enseignement bilingue*

Le développement des institutions européennes offre un champ extraordinaire de recherche et d'expérimentation comparatives en matière de promotion de différentes formes d'enseignement des langues et de modèles de coordination des langues et des programmes scolaires. Au Chapitre 6, le *Guide* du Conseil de l'Europe présente un inventaire important d'expérimentations possibles⁴⁷ – lesquelles ont été généralement conduites avec un ensemble de paramètres très limité. En effet, certains de ces « modèles » ont une valeur réduite en dehors d'une aire géographique très spécifique : c'est par exemple le cas d'expériences assez intéressantes menées dans des régions frontalières, où vivent des populations partiellement bilingues. Il serait donc très utile d'utiliser un cadre tel que celui du Conseil de l'Europe pour promouvoir une expérimentation à plus grande échelle, concernant, si possible, de multiples pays.

Parallèlement à ces expériences, il faudrait également recourir aux méthodes « traditionnelles » d'analyse comparative, afin d'évaluer l'efficacité respective des différents modèles. Ce type d'analyse doit avoir deux dimensions : (a) l'acquisition des langues dans différents contextes pédagogiques, et (b) les effets à long terme des schémas linguistiques scolaires sur les principaux facteurs de réussite scolaire – à savoir les résultats obtenus dans les différentes disciplines, le niveau de poursuite des études par les élèves, ou encore les implications d'une orientation des élèves en fonction de leurs origines sociales et linguistiques. Ces analyses comparatives pourront également servir de base à l'élaboration des modèles économiques évoqués plus haut.

7. *Lancer des initiatives immédiates de collaboration avec les autorités nationales des pays de la CEI afin d'évaluer les effets de différents types d'enseignement bilingue existants*

Vu de l'extérieur, le *Guide* semble s'adresser en grande part à des responsables politiques habitués à un modèle de programmes scolaires monolingues, dans le cadre duquel l'enseignement de langues autres que la langue officielle n'est qu'un simple « complément ». Par ailleurs, les démocraties émergentes

⁴⁷ Avec une réserve, toutefois : ce texte n'accorde pas assez de place aux différentes formes d'enseignement bilingue (comme nous l'avons déjà souligné plus haut).

d'Europe orientale – notamment les Etats membres de la CEI (Communauté des Etats indépendants) – ont hérité de divers modèles d'enseignement bilingue ou lié aux langues minoritaires. Ces pays ont une perspective différente, et un certain nombre de leurs préoccupations tournent autour de la préservation de la variété existante.

Il semblerait donc assez urgent de susciter un débat au sujet de l'efficacité des structures existantes d'enseignement bilingue et d'enseignement dans les langues minoritaires par rapport à un horizon plus large – à savoir celui des objectifs de plurilinguisme de l'Europe dans son ensemble. Le rejet des anciens rapports de force – notamment entre le russe et les autres langues – et l'attrait puissant de l'anglais en tant que langue commerciale mondiale peuvent contribuer à l'élimination, à l'échelle continentale, des modes d'enseignement multilingues existants. Or, même s'ils ne sont pas parfaits, ces modèles existants ont un grand potentiel pour la promotion du plurilinguisme. Dans un certain nombre de pays, des objectifs à court terme et plus étriqués, liés à l'édification de la nation nouvelle, peuvent sérieusement compromettre la survie de ces anciens modèles, qui ont pourtant un grand potentiel à long terme – lorsque la période actuelle de bouleversements politiques se sera achevée, et bien au-delà.

Les consultations qui se poursuivent au sujet du *Guide* sont, pour le Conseil de l'Europe, l'occasion d'un dialogue au sujet des modes d'enseignement bilingue existants. Dans la mesure où l'on peut y intéresser les responsables politiques et les chercheurs, l'analyse des points forts et des faiblesses de ces modèles pourra constituer une initiative positive, dans laquelle pourront s'engager les chercheurs de nombreux pays. Ces études seront particulièrement utiles pour affiner notre compréhension du type de structures éducatives où le principal instrument d'enseignement est la langue maternelle/parlée en famille des enfants membres de minorités/n'appartenant pas à la culture dominante. En outre, ces recherches pourraient contribuer de manière importante à l'élaboration du modèle économique précité.

Enfin, le dernier axe de recherche concrète et collective pourrait être l'étude de la relation entre la langue d'enseignement et d'autres variables de l'éducation de groupes qui, pour reprendre la formulation de John Ogbu, sont semblables à des « castes ». Les Roms et d'autres groupes vivant dans les pays de la CEI en sont de bons exemples, et, dans ce contexte, la diversité des options scolaires en termes de langues d'enseignement est un terrain propice à l'analyse des interactions entre les réformes linguistiques et d'autres variables de la réalité éducative.

Le contexte politique en tant que cadre propice au changement

Dans sa phase initiale, la réussite du *Guide* sera fonction de la situation politique spécifique de chaque pays. A ce jour, à l'exception de l'Espagne, la plupart des pays européens ne se sont guère montrés disposés à procéder à une révision majeure de la dimension éducative liée aux langues. En fait, dans des sociétés de consommation jouissant d'un certain confort, les dirigeants n'ont guère de raisons de remettre en question le statu quo. Bien que l'on reconnaisse généralement que les inégalités et l'exclusion sociales constituent un problème incontestable, les structures politico sociales existantes restent très rigides dans la mesure où elles sont issues de l'évolution séculaire des Etats-nations. De leur côté, les démocraties émergentes d'Europe de l'Est ont été confrontées à des bouleversements sociopolitiques considérables depuis la période la « perestroïka ». Après l'effondrement du bloc soviétique, la plupart de ces pays ont oeuvré à l'élaboration de démocraties sur le modèle (idéalisé) de l'Europe occidentale, en se fondant sur des symboles culturels et collectifs d'unité nationale, et, en général, sur la reconnaissance d'une ou deux langues officielles seulement.

J'ai la conviction que le *Guide* – dans ses deux versions – constitue d'ores et déjà un instrument utile et puissant. Après quelques ajustements et une communication intelligente, auprès de divers publics, au sujet de ses objectifs, le *Guide* pourra, semble-t-il, constituer un jalon majeur de l'évolution du secteur éducatif en Europe.

Le rôle du CELV dans la mise en œuvre de la politique : J. Huber, directeur a.i. et directeur des programmes

J'ai le plaisir de vous saluer au nom du Centre européen pour les langues vivantes (CELV). Ces deux derniers jours, nous avons examiné les politiques linguistiques éducatives et je suis persuadé que le moment est opportun pour examiner celles qui sont actuellement en vigueur dans nos pays. Même si nous ne disposons pas de politiques linguistiques éducatives explicites, formulées par écrit, nous pouvons cependant nous appuyer sur la pratique qui correspond de fait à une politique. Ceci nous aide à voir si ce que nous avons correspond à ce que nous voulons avoir, mais aussi à ce dont nous avons besoin ou ce dont nous imaginons avoir besoin à l'avenir. Nous avons également entendu des suggestions formulées par la Division des politiques linguistiques afin de soutenir les Etats membres dans cette démarche ; ceci a été à la fois intéressant et captivant. Les changements dans les politiques et la pratique requièrent du temps, quelquefois beaucoup de temps ; mais le moment est opportun, à la fin

de cette Conférence, d'examiner la mise en œuvre, une fois que les décisions politiques sont prises.

Je sais que la plupart d'entre vous ne se limitent pas à un rôle de conseil et de formulation de politiques linguistiques éducatives mais se préoccupent également de les concrétiser, à savoir traduire les politiques dans la pratique. Il s'agit ici précisément du rôle concret du Centre européen pour les langues vivantes. Les Etats membres du CELV – actuellement au nombre de 32 mais bientôt 33, l'adhésion de l'Irlande à l'Accord partiel étant en cours – ont créé ce Centre afin qu'il leur fournisse une assistance dans la mise en œuvre, pour que les choses se réalisent. L'assistance pour la mise en œuvre est nécessaire à plusieurs niveaux. Quelquefois, il suffit d'une simple sensibilisation relative à certaines décisions qui affectent la pratique. Si nous souhaitons que les gens changent leur pratique, il faut généralement leur en démontrer le bénéfice. D'autres fois, une formation des principaux acteurs du processus est s'avère nécessaire. Et d'autres fois encore, les recherches/développements sont nécessaires afin d'examiner plus avant certains aspects corollaires. Par conséquent, il existe une large gamme d'activités, de services, que fournit le CELV aux Etats membres. D'une part il s'agit d'une question de regroupement de ressources et d'autre part, il importe d'établir un processus de cascade concernant la formation et la sensibilisation.

Vous aurez trouvé dans votre dossier un document élaboré par le Centre qui expose nos activités actuelles et notre manière de procéder pour la planification de notre programme pour les six prochaines années. Je n'entrerai pas dans les détails, mais le titre général couvrant notre nouveau programme d'activités - et pour lequel nous sollicitons des propositions concrètes d'experts des pays membres – s'inscrit bien dans le contexte de ce qui a été formulé lors cette Conférence : « Les langues pour la cohésion sociale - L'éducation aux langues dans une Europe multilingue et multiculturelle ». Il s'agit de définir de quelle manière nous devons organiser l'enseignement / apprentissage des langues pour une contribution directe à la compréhension entre les peuples vivant dans un contexte social et politique identique.

Avant de conclure j'aimerais saisir cette opportunité pour présenter le nouveau Directeur exécutif du Centre européen pour les langues vivantes, M. Adrian Butler, présent à titre d'observateur. Il prendra ses fonctions à Graz à partir du 1er janvier et je me réjouis de cette collaboration qui a déjà commencé.

Conclusion et prochaines étapes : J. Sheils

En reprenant les grands thèmes de l'Année européenne des langues, cette Conférence souligne le large consensus existant quant au besoin urgent d'intensifier nos efforts d'élaboration de mesures pratiques de promotion de la diversité linguistique dans la société et du plurilinguisme dans le cadre d'une citoyenneté démocratique pleine et active. Elle a mis en évidence, une fois de plus, la nécessité de revoir ou d'auto évaluer les politiques d'enseignement des langues en vue de favoriser un apprentissage plus diversifié.

La Conférence s'est efforcée de sensibiliser les participants à la complexité des problèmes, accentuée par la diversité des systèmes d'enseignement et des cultures des quarante-cinq pays représentés à cette Conférence. Nous apportons sur ce thème des points de vue et des expériences diverses : notre défi est aujourd'hui d'arriver à une interprétation commune d'enjeux et d'objectifs et à l'adoption de principes directeurs communs, pour la recherche de solutions partagées. Nous ne cherchons pas des solutions rapides concernant des buts essentiellement à long terme, mais nous essayons de faire progresser le débat sur les notions clés et sur les processus liés à la formation plurilingue et à l'éducation au plurilinguisme.

La Conférence a examiné les mesures de diversification des langues proposées dans les programmes d'études, en commençant par la question de l'anglais:

- de quelles données avons-nous besoin pour disposer d'une image réelle de la demande d'anglais dans le système d'enseignement?
- que signifie enseigner l'anglais?
- en tant que *lingua franca*, l'anglais peut-il être séparé du contexte culturel?
- les systèmes d'enseignement doivent-ils répondre à la demande de la société concernant l'anglais? Sinon, comment peuvent-ils influencer sur cette demande?

A propos de la diversification, nous avons contesté une fois de plus l'idée que les objectifs de la politique linguistique éducative doivent être fixés par les seuls facteurs économiques. Nous nous sommes exprimés en faveur d'une approche plus globale prenant en compte les facteurs sociaux, culturels, politiques et les droits de l'homme, dans le cadre général d'une citoyenneté démocratique, signifiant une participation active à la vie sociale et politique à l'échelon national et européen.

En se posant la question d'une diversification accrue, le Conseil de l'Europe n'essaie pas de contrer des tendances fortes de la société, mais il veut aider les décideurs – comme il le fait dans le cadre de cette Conférence – à étudier les raisons et les manières possibles d'influer sur la demande de la société et sur sa perception des différentes langues. A cet égard, nous jouons le rôle d'un catalyseur dans le débat sur les moyens d'assurer une certaine diversification. Inévitablement, nous devons aussi analyser le ou les rôles de l'anglais dans ce contexte. Certains nous ont aussi rappelé que, lorsque nous parlons de diversification, nous pensons à la possibilité que le répertoire plurilingue d'une personne comprenne non seulement des langues européennes, mais aussi d'autres langues (non européennes).

La Conférence a examiné la notion de 'répertoire plurilingue' en tant que concept intégré, compétence comprenant des langues et des variétés de langues, avec différents types et niveaux de compétences. Une illustration en grandeur réelle a été à l'origine de discussions stimulantes et passionnées en séance plénière et dans les groupes.

A cet égard, la Conférence a attiré l'attention sur ce que l'on attend des systèmes d'enseignement:

- l'étude de ce que peut signifier le plurilinguisme dans l'enseignement obligatoire et non obligatoire (l'apprentissage tout au long de la vie) ainsi que la définition d'objectifs clairs concernant les types de plurilinguisme visés dans des contextes spécifiques à l'échelon national ou local;
- la révision du modèle traditionnel des programmes d'études organisés en compartiments linguistiques distincts; la formation plurilingue, en tant que compétence, exige d'élaborer des politiques linguistiques et des formes d'organisation de l'apprentissage des langues visant une compétence intégrée et intégrante (*integrated competence with transversal skills*);
- la mise au point d'une éducation au plurilinguisme par la sensibilisation des apprenants à la diversité linguistique de leur propre répertoire et par l'éducation à la tolérance linguistique;
- préparation des apprenants à l'utilisation de leur capacité à développer et à adapter leur répertoire plurilingue au changement selon ces circonstances tout au long de leur vie;
- la reconnaissance des efforts de tous les apprenants pour élargir leur répertoire quel que soit son niveau et la reconnaissance des

compétences acquises en dehors du cadre formel de l'enseignement officiel.

La Conférence a pris acte de la contribution particulière des instruments du Conseil de l'Europe dans ce processus: les outils existants, à savoir le *Cadre européen commun de référence pour les langues* et le *Portfolio européen des langues*, de nouvelles initiatives, comme le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, qui fera l'objet d'un processus de consultation, ainsi que le *Profil de pays en matière de politiques linguistiques éducatives*, visant à aider les Etats membres qui le souhaitent à faire le point de leur politique, selon une méthode audacieuse qui ne conduit pas à porter des jugements.

Prochaines étapes

Cette Conférence, liée à celle d'Innsbruck de 1999 et aux suites données à l'Année européenne des langues, débouchera sur un certain nombre d'actions:

- un processus de consultation concernant le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* et sa mise en pratique à titre expérimental. Nous invitons les Etats membres et les ONG à participer à ce processus et nous reviendrons sur cette question au début de 2003, au moment de l'élaboration d'un formulaire de réponse ;
- de nouvelles études de référence seront effectuées au fur et à mesure des besoins ;
- l'activité concernant les *Profils nationaux* sera élargie et les pays, les régions voisines ou les villes sont invités à se porter candidats, en fonction de leurs priorités particulières. Au cours de cette Conférence, six pays ont déjà fait part de leur intérêt et la proposition concernant l'établissement d'un Profil «régional» a été également bien accueillie ;
- une approche thématique sera adoptée pour l'analyse approfondie des questions actuelles (y compris la langue maternelle); la langue des signes constitue une autre question prioritaire et la Division est disposée à discuter avec les autorités nationales de la coopération concernant divers thèmes politiques et activités prioritaires;
- les activités en cours sur les politiques linguistiques éducatives et les minorités seront élargies;

- un document sur la politique linguistique du Conseil de l'Europe sera élaboré dans le cadre du 50^e anniversaire de la Convention culturelle européenne en 2004.

Pour résumer nos futurs travaux, la Division des Politiques linguistiques se consacre de plus en plus exclusivement à des activités concernant l'élaboration des politiques et leur analyse, mettant l'accent sur le plurilinguisme et la diversification. Il est significatif que beaucoup de ces activités aient une dimension politique forte, qu'elles concernent les langues des minorités, les langues officielles/d'Etat ou les langues «étrangères», pour lesquelles nous proposons une approche globale de l'éducation plurilingue, chaque fois que cela est possible et approprié.

Evidemment, l'élaboration des politiques doit s'accompagner d'une mise en œuvre de qualité. La meilleure façon de comprendre les modalités de mise en œuvre consiste à observer et à partager les bonnes pratiques en matière d'élaboration de programmes, de méthodes pédagogiques, de matériels d'apprentissage (y compris pour les approches transversales ou l'enseignement dans une langue étrangère). L'innovation sans formation des enseignants risque de n'être qu'une innovation sans changement. Le Centre européen pour les langues vivantes de Graz a un rôle spécial à jouer, en tant que lieu d'élaboration et de diffusion de l'innovation et des bonnes pratiques en matière d'enseignement des langues.

La Division des Politiques linguistiques et le CELV continueront d'œuvrer ensemble pour créer les synergies nécessaires à l'élaboration et à la mise en œuvre des politiques linguistiques, processus déjà en cours en ce qui concerne les préparatifs du nouveau programme à moyen terme, décrit ici par Josef Huber. Chaque organe a une mission spécifique ainsi que des domaines de collaboration entre les responsables de l'élaboration et de la mise en œuvre de la politique, notamment en ce qui concerne le *Cadre européen commun* et le Portfolio.

Nous attendons avec intérêt votre coopération pour la prochaine phase de nos programmes à Strasbourg et à Graz. Je vous remercie de votre participation active et vous souhaite un bon voyage de retour.

ANNEXE 1 : Programme de la Conférence

Mercredi 13 novembre

12.00 – 14.00 *Enregistrement des participants : Hall d'entrée*

14.00 **Ouverture officielle (Salle 5)**
B. Rugaas, Directeur Général, Direction Générale IV – Education, Culture et Patrimoine, Jeunesse et Sport
L. M. de Puig, Président de la Commission de la Culture, de la Science et de l'Education, Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe

Le Conseil de l'Europe et les Politiques linguistiques éducatives
J. Sheils, Division des politiques linguistiques

Introduction aux objectifs et aux méthodes de travail de la Conférence
Ph. Thalgot, Division des politiques linguistiques

14.45 Table ronde
“Le défi de la diversification”
Présidence : F. Goullier, Ministère de l'éducation nationale, France
L'anglais en Europe: C. Truchot, Université Marc Bloch, Strasbourg
Un concept d'anglais international : B. Seidlhofer, Université de Vienne
Les minorités nationales et le respect de la diversité linguistique : D. O'Riagáin, Consultant indépendant, Dublin, Irlande
La diversité des langues dans l'Europe multiculturelle – Perspectives comparatives sur les langues minoritaires issues de l'immigration à la maison et à l'école : G. Extra, Université de Tilburg, Pays-Bas
L'école face au défi de la diversification : D. Coste, ENS Lettres et Sciences Humaines, Lyon, France

Débat

Introduction au travail en groupes [F. Goullier]

16.15 Pause café

16.45 – 18.15 Travail en groupes A – « **La diversification et l'anglais** »

Les éléments suivants sont proposés comme point de départ des discussions

- Si la diversification doit réussir, l'enseignement de l'anglais devrait être considéré comme une question séparée. Une fois la position de l'anglais déterminée, la diversification du curriculum pour d'autres langues peut être traitée avec succès.
- Si la citoyenneté démocratique doit avoir une assise internationale en Europe, il est crucial d'assurer la diversification dans l'apprentissage des langues afin qu'en Europe les citoyens puissent interagir dans leurs propres langues, plutôt qu'au moyen de l'anglais comme *lingua franca*.
- Le principe fondamental en faveur de la diversification est que les apprenants devraient acquérir une langue en vue d'un bon niveau et d'autres langues à des degrés divers selon l'évolution de leurs besoins.
- La diversification dans l'apprentissage des langues est une composante fondamentale de la « dimension européenne » dans toute la formation mais doit être liée à d'autres composantes telles que l'enseignement de l'histoire, la géographie, les études sociales.
- La clé pour la diversification est l'introduction de l'apprentissage des langues dès que possible à l'école, de préférence dès le niveau pré-scolaire.
- La diversification devrait assurer un large éventail de langues en ne se limitant pas aux seules langues européennes.

Jeudi 14 novembre

09.00 Plénière: **Rapports des groupes** et discussion
Présidence : G. Neuner, Gesamthochschule Kassel, Allemagne

09.30 **Définition du concept de plurilinguisme** : M. Byram, Université de Durham, Royaume-Uni (Conseiller spécial)

Plurilinguisme :

Dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, le plurilinguisme est défini comme suit :

la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser. (Conseil de l'Europe, 2001 : p. 129)

Introduction aux travaux en groupes [M. Byram]

10.15 Pause café

10.45

Travail en groupes B – Le potentiel du plurilinguisme

Sur la base de la définition du plurilinguisme dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, il est demandé aux groupes d'examiner comment le plurilinguisme est / peut être introduit comme un objectif de politique linguistique éducative dans deux contextes :

dans des situations sociales qui sont multilingues, comportant par exemple

- *des minorités régionales*
- *des minorités issues de l'immigration*
- *des habitants de régions frontalières*
- *toute autre situation de multilinguisme*

dans des situations sociales qui sont ou qui sont perçues comme « monolingues », et dans lesquelles la majorité de la population ne devient pas plurilingue excepté par le biais d'écoles et/ou d'établissements d'apprentissage tout au long de la vie

Dans ces deux contextes, le Groupe est invité à examiner comment la politique peut être formulée et mise en œuvre de manière globale et complète à tous les niveaux et dans tous les secteurs de l'éducation, du niveau ministériel au niveau institutionnel spécifique.

[Une synthèse des rapports de groupes sera présentée le vendredi à 9h00]

12.15 Déjeuner

14.15 Plénière : La réponse au défi du plurilinguisme dans les politiques linguistiques éducatives nationales (**Salle 5**)

Présidence : J. Panthier

Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe: de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue

J.C. Beacco, Université de Paris III, Sorbonne Nouvelle, Paris, France (Conseiller spécial)

Profils de pays en matière de politiques linguistiques éducatives

- *Introduction* : J. Sheils
- *Étude de cas en cours* – Hongrie : G. Boldiszár, Département de la Coopération et du Développement international, Ministère de l'éducation, Hongrie

Questions pour clarification

Introduction au travail en groupes [J.C. Beacco]

15.30 Pause café

16.00 Travail en groupes C :

Groupes de discussion parallèles – Encourager le changement

Les groupes sont invités à examiner

comment le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe: de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue* peut être utilisé pour encourager un changement dans divers contextes éducatifs et à divers niveaux, incluant l'auto-évaluation de la politique

- comment le Conseil de l'Europe peut-il apporter une assistance dans votre contexte en matière d'auto évaluation, par le biais d'un Profil de pays en matière de politique linguistique éducative ou d'un autre mécanisme ?
 - comment utiliser le Guide et poursuivre son développement

Groupe 1

- o Contexte fédéral (Suisse) : G. Lüdi, Université de Bâle
- o Contexte national (France) : F. Goullier, Ministère de l'éducation

Groupe 2

- o Contexte d'un « Petit pays » (Malte) : A. Camilleri, Université de Malte
- o Contexte national (Finlande) : M.L. Karppinen, Conseiller d'éducation, Ministère de l'éducation, Finlande

Groupe 3

- o Contexte d'un *Land* (Baden-Württemberg): H. Ebke, Staatliches Seminar für Schulpädagogik, Tübingen, Allemagne
- o Contexte national : (Royaume-Uni) : L. King, Centre d'information sur l'enseignement des langues et la recherche (CILT)

Groupe 4

- o Contexte d'une ville (Hambourg) : I. Gogolin, Université de Hambourg, Allemagne
- o Contexte national (Pologne) : H. Komorowska, Université de Varsovie

[Une synthèse des rapports de groupes sera présentée le vendredi à 9h00]

Vendredi 15 novembre

- 09.00 Plénière – **Rapports des Groupes de travail B et C**
Présidence : Ph. Thalgot
- *Synthèse des groupes de discussion sur le Potentiel du plurilinguisme* – M. Byram
 - *Synthèse des rapports des groupes de discussion parallèles (Encourager le changement)* – J.C. Beacco
- 09.30 « **Répondre au défi des normes européennes et de la qualité – Dimensions politiques des instruments du Conseil de l'Europe** »
Présidence : R. Schärer, Rapporteur général (Portfolio européen des langues)
- *Qualité et standards – la perspective d'un ministère de l'éducation* : P. Cink, Directeur, Département des Relations internationales et de l'intégration européenne, République tchèque
 - *Standards, qualité et l'impact des instruments du Conseil de l'Europe sur la politique et la pratique (Cadre européen commun de référence pour les langues ; Portfolio européen des langues)*: D Little, Directeur, CLCS, Trinity College, Dublin (Coordinateur des séminaires sur le PEL)
 - *L'assurance qualité dans la pratique* : F. Heyworth, EAQUALS
- Questions
- 10.30 Pause café
- 11.00 **Perspectives élargies : réflexions sur la conférence et au-delà**
Présidence : Ph. Thalgot
- S. Churchill, Canada
 - N. Alexander, Afrique du Sud
- 11.45 **Le futur rôle du Conseil de l'Europe dans l'assistance aux Etats membres et autres entités dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques linguistiques :**
- J. Huber, Centre européen pour les langues vivantes
 - J. Sheils, Division des politiques linguistiques
- Discussion* : Propositions des participants concernant les besoins futurs

Clôture de la Conférence

ANNEXE 2 : Liste des participants

INTERVENANTS

Conseillers de programme auprès de la Division des Politiques linguistiques

Prof. Jean-Claude BEACCO, Université de la Sorbonne nouvelle-Paris III, 46
rue Saint Jacques, 75230 PARIS CEDEX / FRANCE
Tel: 01 40 46 29 25/29 28/29 29 Fax: 01 40 46 29 30
E-mail: JCB.MDG@wanadoo.fr

Prof. Michael BYRAM, University of Durham, School of Education, Leazes
Road, UK – DURHAM DH1 1TA / UNITED KINGDOM
Tel: 44 191 374 35 30/35 05 Fax: 44 191 374 35 06
E-mail: m.s.byram@durham.ac.uk

Prof. Neville ALEXANDER, Director, PRAESA, University of Cape Town,
Education Building, Room 6.01 P/Bag, RONDEBOSCH 7700, S. AFRICA
Tel: 27 21 650 4013 Fax: 27 21 650 3027
E-mail: nalexand@beattie.uct.ac.za

M. Gabor BOLDIZSAR, Conseiller Général d'Administration, Ministère de
l'Education, Département de la Coopération et du Développement
international, Szalay u. 10-14, H - 1055 BUDAPEST / HONGRIE
Tel: 36 1 473 7264 Fax: 36 1 331 0599
E-mail: cdcc@om.hu

Ms Antoinette CAMILLERI GRIMA, Head of Department of Arts and
Languages, Faculty of Education, University of Malta, Old Humanities Bdg.,
MSD04 MSIDA, MALTA
Tel: 356 32 90 20 39 / 38 Fax: 356 33 64 50
E-mail: antoinette.camilleri-grima@um.edu.mt ; antc@cis.um.edu.mt

Prof. Stacy CHURCHILL, Ph.D., Education Policy and Minority Education
Policy, Modern Language Centre, Ontario Institute for Studies in Education,
Univ. of Toronto, 252 Bloor St. West, TORONTO, ONTARIO M5S 1V6,
CANADA
Tel: 001-416-923-6641 ext. 2709 Fax: 001-416-926-4769 [group fax]
E-mail: schurchill@oise.utoronto.ca

Dr. Pavel CINK, International Relations and European Integration, Ministry of Education, Youth and Sports, Karmelitska 7, 118 12 PRAHA 1, CZECH REPUBLIC

Tel: 420 2571 93 253

Fax: 420 2 571 93 397

E-mail: cink@msmt.cz

Prof. Daniel COSTE, Ecole Normale Supérieure, Lettres et Sciences Humaines, 15 parvis René Descartes, F - 69366 LYON CEDEX 07

Tel: 04 37 37 62 27

Fax: 04 78 62 90 50

E-mail: dcoste@ens-lsh.fr

Prof. Hartmut EBKE, Direktor des Staatlichen Seminars für Schulpädagogik, Mathildenstrasse 32, D - 72072 TÜBINGEN / GERMANY

Tel: 49 707 191 9100

Fax: 49 707 191 9188

E-mail: ebke@semgym.uni-tuebingen.de

Prof. Guus EXTRA, Director of BABYLON, Centre for Studies of Multilingualism in the Multicultural Society, Tilburg University, PO Box 90153, NL - 5000 LE TILBURG, NETHERLANDS

Tel home: 31 13 521 75 70

E-mail: guus.extra@kub.nl

Prof. Dr. Ingrid GOGOLIN, Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, Von-Melle-Park 8, D - 20146 HAMBURG / GERMANY

Tel: 49 40 428382127

Fax: 49 40 42838 4298

E-mail: gogolin@erzwiss.uni-hamburg.de

M. Francis GOULLIER, Inspecteur Général d'Allemand, 107 rue de Grenelle, F - 75005 PARIS

Tel: 33 1 55 55 31 45

E-mail: francis.goullier@education.gouv.fr

Mr Frank HEYWORTH, Secretary General, The European Association of Quality Language Services (EAQUALS), 5 chemin de Maggenberg, CH - 1700 FRIBOURG / SWITZERLAND

Tel: 41 1 720 5481

Fax: 41 1 720 5481

E-mail: fheworth@eaquals.org or fheworth@yahoo.co.uk

Ms Marja-Liisa KARPPINEN, Education Counsellor, Head of International Unit,
National Board of Education, P.O. Box 380, 00531 HELSINKI / FINLAND
Tel: 358 9 77 47 70 63 Fax: 358 9 77 47 72 47
E-mail: marja-liisa.karppinen@oph.fi

Dr. Lid KING, Director, The Centre for Information on Language Teaching and
Research, 20 Bedfordbury, Covent Garden, UK - LONDON WC2N 4LB /
UNITED KINGDOM
Tel: 44 171 379 5101 Ext.233 Fax: 44 171 379 5082
E-mail: lid.king@cilt.org.uk

Prof. Hanna KOMOROWSKA, Institute of English, English Language
Teacher Training College, University of Warsaw, Nowy Swiat 4, 00-497
WARSZAWA / POLAND
Tel: 48 22 629 21 79 / 48 22 648 48 52 Fax: 48 22 629 21 79
E-mail: hannakomo@data.pl

Prof. D.G. LITTLE, Centre for Language and Communication Studies, Trinity
College, IRL - DUBLIN 2 / IRELAND
Tel: 353 1 608 1505/677 29 41 Fax: 353 1677 2694
E-mail: dlittle@tcd.ie

Prof. Georges LÜDI, Directeur, Institut des Langues Romanes, Université de
Bâle, Stapfelberg 7-9, CH - 4051 BASEL / SWITZERLAND
Tel: 41 61 267 3672 (secretary) Fax: 41 61 267 1260 (University)
E-mail: georges.luedi@unibas.ch <mailto:rosegl@ubaclu.unibas.ch>

Prof. Gerd NEUNER, Gesemthochschule Kassel, Universität, Georg-Foster-
Strasse 3, D – 34127 KASSEL / GERMANY
Tel: 49 5 61 8 04 33 10/09 Fax: 49 5 61 8 04 27 72
E-mail: gneuner@uni-kassel.de

Mr. Donall Ó RIAGÁIN, Independent Consultant, Ard Oscair, Bóthar Ráth
Oscair, An Nás, Co. CHILL DARA / IRELAND
Tel: 353 45 883 595 Fax: 353 45 883 595
E-mail: donall@oriagain.org

Mr Rolf SCHÄRER, Gottlieb Binderstrasse 45, CH - 8802 KILCHBERG /
SWITZERLAND
Tel: 41 1 715 3290 Fax: 41 1 715 32 72
E-mail: info@rolfschaerer.ch

Prof. Dr. Barbara SEIDLHOFER, Institut für Anglistik, Universität Wien,
Universitaetcampus AAKH/ Hof 8, Spitalgasse 2-4, A-1090 VIENNA,
AUSTRIA

Tel: 431 4277 424 42

Fax: 431 4277 9424

E-mail: barbara.seidlhofer@univie.ac.at

Prof. Claude TRUCHOT, Université Marc Bloch, 22 rue de la Canardière, F –
67100 STRASBOURG

Tel/Fax: 33 3 88 79 07 03

E-mail: claudetruchot@wanadoo.fr

ETATS PARTIES A LA CONVENTION CULTURELLE EUROPEENNE

ALBANIE

Mr Arjan SHUMELI, Head of Cabinet, Ministry of Education and Science,
Rruga e Duresit Nr. 23, TIRANA

Tel: 355 42 25987

Fax: 355 42 32002

E-mail: shumeli@hotmail.com

ANDORRE

M. Carles CAYUELAS - Directeur de l'Escola Andorrana, Ministeri
d'Educació, Joventut i Esports, c/ Bonaventura Armengol, 6/8, ANDORRA
LA VELLA

Mme Francesca JUNYENT MONTAGNE, Inspectrice d'Education,
Ministère d'Educació, Juventut i Esports, Cavver Bonaventura Armengol 6-
8, ANDORRA LA VELLA

Tel: 376 866 585

Fax: 376 861 229/376864341

E-mail: fjunyent.gov@andorra.ad or/ou : inspec.gov@andorra.ad

ARMENIE

Mr Suren ZOLYAN, Rector of Yerevan State University of Foreign Languages,
named by V. Brusov, Toumanyanyan Str. 42, 375002 YEREVAN

Tel: 3741 53 05 52

Fax: 3741 53 05 52

E-mail: zolyan@edu.am

AUTRICHE

Mag. Günther ABUJA, Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum,
Zentrum für Schulentwicklung, Bereich III – Fremdsprachen, Hans-Sachs-
Gasse 3/1, A - 8010 GRAZ

Tel: 43 316 82 41 50 ext.18

Fax: 43 316 82 41 506

E-mail: abuja@sprachen.ac.at

Mag. Hanspeter HUBER, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und
Kultur, Sektion I, Minoritenplatz 5, A - 1014 WIEN

Tel: 43 1 53120 2297

Fax: 43 1 53120 81 2297

E-mail: hanspeter.huber@bmbwk.gv.at

Mag. Franz MITTENDORFER, Höhere Bundeslehranstalt für wirtschaftliche
Berufe, Almerstraße 33, A - 5760 SAALFELDEN

E-mail: franz.mittendorfer@cebs.at

AZERBAÏDJAN

Mr Dunyamin YUNUSOV, Azerbaijan Languages University, Ministry of
Education of Azerbaijan, R. Behbudov St.60, BAKU 370055

Tel: 99412 403502/714053

Fax: 99412 415863

E-mail: natiqadu@azeri.com

BELARUS

Ms Natalia BARANOVA, Rector of Minsk State Linguistic University,
Zakharov Street 21, 220662 MINSK

Tel: 375 172 881 544

Fax: 375 172 367 504

E-mail: mssl@user.unibel.by

BELGIQUE

Communauté Française

Mr André BAEYEN, Inspecteur, Ministère de la Communauté française,
Secrétariat général, Direction des Relations internationales, Bureau 6A003,
Bd Léopold II, 44, B - 1080 BRUXELLES

Tel: 32 2 413 29 54

Fax: 32 2 413 29 82

Communauté Flamande

Mme Els VERMEIRE, Inspectrice des langues romanes, Ministerie van de
Vlaamse Gemeenschap, Department Ondewijs Inspectie SO, Tolpoortstraat 66,
9800 DEINZE

Tel/Fax: 32 9 386 11 02

E-mail: elsvermeire@pi.be

BOSNIE - HERZEGOVINE

Ms Jadranka CIPOT STOJANOVIC, Permanent Representation of Bosnia-Herzegovina to the Council of Europe, STRASBOURG

BULGARIE

Prof. Dr. Dimitar VESSELINOV DIMITROV, FKNF, Katedra 'METODIKA' kab. 248, Université de Sofia 'St Kl. Ohridski', 15 bv Tsar Osvoboditel, 135 SOFIA

Tel: 359 2 930 8474 / 930 8518

Fax: 359 2 946 02 55 / 930 8554

E-mail: dimitar@fcml.uni-sofia.bg

CANADA

Mr Hilaire LEMOINE, Directeur Général, Programmes d'appui aux langues officielles, Ministère du Patrimoine canadien, Gouvernement du Canada, Place Jules-Léger, 15, rue Eddy, 7^{ème} étage, Qatineau (Quebec) K1A 0M5

Tel: 001-819 994 0943

Fax: 001-819 953 9353

E-mail: hilaire_lemoine@pch.gc.ca

CROATIE

Ms Ingrid JURELA-JARAK, Foreign Languages Senior Advisor, Ministry of Education and Sports, Institute for Educational Development, Badalićeva 24, 10 000 ZAGREB

Tel: 385 1 38 20 246

Fax: 385 1 36 31 536

E-mail: ingrid.jurela-jarak@mips.hr

Ms Anera ADAMIK, Foreign Languages Advisor, Ministry of Education and Sports, Institute for Educational Development, Rijeka Office Branche, Trpimirova 6, 51 000 RIJEKA

Tel: 385 51 213 644

Fax: 385 51 335 182

E-mail: anera.adamik@ri.hinet.hr

CHYPRE

Mr Costas MARKOU, Chief Education Officer, Ministry of Education and Culture, Department of Secondary Education, Gregori Afxentiou Str, 1434 NICOSIA

Tel 357 22 800 936/357 22 80 09 34

Fax 357 22 800 862

E-mail: cmarkou@moec.gov.cy

REPUBLIQUE TCHEQUE

Mr Karel TOMEK, Director of Department for Pre-School, Basic, Basic Art and Basic Languages Education, Ministry of Education, Youth and Sports, Karmelitská 7, 118 12 PRAHA 1

Tel: 00420 2 66106531

Fax: 00420 2 66106632,

E-mail: tomek@msmt.cz

DANEMARK

Ms Birte HASNER, Educational Adviser, Ministry of Education, National Education Authority, Frederiksholms Kanal 26, DK - 1220 COPENHAGEN K

Tel: 45 3392 5373

Fax: 45 3391 8386

E-mail: birte.hasner@uvm.dk

Mr Lars DAMKJAER, Ministry of Education, National Education Authority, Frederiksholms Kanal 26, DK -1220 COPENHAGEN K

Tel: 45 3392 5373

Fax: 45 3391 8386

E-mail: lars.damkjaer@uvm.dk

Prof. Robert PHILIPSON, Research Professor, Department of English, Copenhagen Business School, Dalgas Have 15, DK - 2000

FREDERIKSBERG

Tel: 45 38 15 31 50

Fax: 45 38 15 38 45

E-mail: rp.eng@cbs.dk

ESTONIE

Mr Tõnu TENDER, Head of Language Policy Division, Ministry of Education, Munga 18, 50088 TARTU

Tel: 372 7 350 223

Fax: 372 7 350 220

E-mail: tonu.tender@hm.ee

REPUBLIQUE FEDERALE DE YOUGOSLAVIE

SERBIE

Mme Ljiljana DJURIC, Conseiller du Ministre, Ministère de l'Éducation et du Sport, Drape Pavlovica 15, 11 000 BELGRADE / SERBIE

Tel: 381 11 767 255

Fax: 381 11 765 387

E-mail: zkdur@EUnet.yu

MONTENEGRO

Mr Dragan BOGOJEVIC, Counsellor for French Language in the Ministry of Education and Science of the Republic of Montenegro, 13, rue Blaza Jovanovica, 81000 PODGORICA, MONTENEGRO

Tel: 381 81 25 63 66

E-mail: d.bogojevic@cg.yu

Ms Natasa ZIVKOVIC, Managing Editor, Department for Publications of Textbooks and Teaching Aids, Beogradska 62, 81 000 PODGORICA, MONTENEGRO

Tel/fax: 381 81 230 539

mob tel: 381 69 310 386

E-mail: zuns@cg.yu

FINLANDE

Dr. Marja-Liisa KARPPINEN, Counsellor of Education, Head of International Unit, National Board of Education, P.O. Box 380, FIN – 00531 HELSINKI

Tel: 358 9 77 47 70 63

Fax: 358 9 77 47 72 47

E-mail: marja-liisa.karppinen@oph.fi

Ms Marjatta HUHTA, PhL, Principal Lecturer, Foreign Languages and Communication, Helsinki Polytechnic STADIA, PO box 166, FIN - 00181 HELSINKI

Tel: 358 9 310 83 375

Fax: 358 9 310 83 385

E-mail: marjatta.huhta@stadia.fi

FRANCE

Mme Mireille CHEVAL, Chargée de mission, Sous Direction du Français, Ministère des Affaires étrangères, 244, boulevard Saint Germain, 75 303 PARIS 07 SP

Tel : 33 1 43 17 96 50

Fax 33 1 43 17 94 02

E-mail: mireille.cheval@diplomatie.gouv.fr

Mr Jean-Marie GAUTHEROT, 21, rue Jacob Mayer, 67200 STRASBOURG

Tel.: 33 3 88 27 34 71

E-mail: jmgautherot@noos.fr

Mme Marcella Di GIURA, Spécialiste de didactique des langues, 34 rue Rodier, 75009 PARIS

Tel: 33 1 40 16 06 90

GEORGIE

Mr Tamer JAKELI, Foreign Language Group Expert, National Examination & Assessment Centre, Ministry of Education of Georgia, 52D Uznadze St., 380002 TBILISI

Tel: 995 32 95 83 13

E-mail: tjakeli@yahoo.com

ALLEMAGNE

Mr Albrecht POHLE, Niedersächsisches Kultusministerium, Hedwigstr.19, D - 30159 HANNOVER

Tel: 49 511 1207319

Fax: 49 511 1207450

E-mail: albrecht.pohle@mk.niedersachsen.de

Prof. Dr. Ulrich BLIESNER, Universität Hildesheim, Von-Graevemeyer-Weg 33, D - 30539 HANNOVER

Tel: 49 511 9523746

Fax: 49 511 9523756

E-mail: 05119523474-0001@t-online.de

Mr. Stephan BREIDBACH, Universität Bremen, FB 10, Box 330 440, D-28234 BREMEN

Tel: 49 421 218 9485

Fax: 49 421 218 4283

E-mail: sbreidbach@uni-bremen.de

GRECE

Ms Ekaterini ZOUGANELI, Adviser to the Minister on Language Education Policies, 142, Skoufa Street, GR 13231 PETROUPOLI, ATHENS

Tel: 30 10 3225393

Fax: 30 10 3239386

E-mail: kzoug@ypepth.gr

HONGRIE

Mme Johanna KAPITANFFY, Conseiller, Ministère de l'Education, Szalay u. 10-14, 1055 BUDAPEST

Tel: 36 1 302 0600/1389//354 560 95 00 Fax: 36 1 332 5781//354 362 30 68

E-mail: johanna.kapitanffy@om.gov.hu

Dr. Zóltan POÓR, University of Veszprém, Faculty of Teacher Training, Dep of English and American Studies, Egyetem u.10, H - 8200 VESZPRÉM

Tel: 36 88 42 20 22 / 36 88 42 92 04

Fax: 36 88 42 92 07

E-mail: poorz@almos.vein.hu

IRLANDE

Ms Joan SUTTON, Post Primary Inspector, Department of Education and Science, The Weir Centre, Weir Street, BANDON, Co. CORK
Tel: 353 23 43353/ 087 6671645 (mobile) Fax: 353 23 43530
E-mail: jmsutton@gofree.indigo.ie

Prof. Pádraig Ó RIAGÁIN, Research Professor, The Linguistics Institute of Ireland, 31 Fitzwilliam Place, DUBLIN 2
Tel: 353 1 6099111 (direct) 353-1-6765489 (switch) Fax: 353 1 6610004
E-mail: poriagain@ite.ie

ISLANDE

Apologised for absence / Excusé

ITALIE

M. Luigi CLAVARINO, Ministero Istruzione, Università e Ricerca, Direzione Generale Relazioni Internazionali, Ufficio IV, Viale Trastevere, 76/A, 00453 ROMA
Tel: 39 06 58 49 33 75
E-mail: lstclavarino@libero.it or dgcult.div3@istruzione.it

Ms Simonetta FICHELLI, Dirigente Scolastico Utilizzato, Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, Via Carcani, 61 00153 ROMA
Tel: 39 06-58495151 Fax: 39 06-58495215
E-mail: annarosa.cicala@istruzione.it

Ms Nicoletta BIFERALE, Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, Via Carcani 61, 00153 ROMA
Tel. 39 06 5849 5212 Fax: 39 06- 58595215
E-mail: nicoletta.biferale@istruzione.it

LETTONIE

Ms Indra LAPINSKA, Senior Desk Officer, Department of European Integration and Foreign Assistance Programmes Co-ordination of Ministry of Education and Science, Valnu iela 2, LV - 1050 RIGA
Tel: 371 722 8718 Fax: 371 724 2366
E-mail: indra.lapinska@izm.gov.lv

LIECHTENSTEIN

Mr Guido WOLFINGER, Directeur de l'Office chargé des Affaires Scolaires, Europark Austrasse 79, FL - 9490 VADUZ
Tel: 423-236 6750 Fax: 423-236 6771

LITUANIE

Ms Loreta ŽADEIKAITĖ, Head of Division of Lower and Upper Secondary Education, Ministry of Education and Science, A. Volano Street 2/7 LT – 2691 VILNIUS

Tel: 370 2 74 31 48

Fax: 370 2 61 20 77

E-mail: loreta@smm.lt

LUXEMBOURG

Mme Gaby KUNSCH, Professeur, chargée de mission, Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques, Ministère de l'Éducation Nationale de la Formation Professionnelle et des Sports, L-2926 LUXEMBOURG

Tel: 352 478 5269

Fax: 352 478 5137

E-mail: kunsch@men.lu

MALTE

Mr. Raymond CAMILLERI, Assistant Director, Curriculum Implementation, Curriculum Centre, The Mall, FLORIANA

Tel: 356 21250783

Fax: 356 21250783

E-mail: raymond.j.camilleri@magnet.mt

MOLDOVA

Mme Eugénie BRINZĂ, spécialiste principale au ministère, Ministère de l'Éducation, Piața Marii Adunări Naț. Nr .1, 2033 CHIȘINĂU

Tel: 373 2 234623/514090

Fax: 373 2 233474/232345

E-mail: ebrinza@yahoo.com

PAYS-BAS

Mr Govert L.C. VORSTENBOSCH, Ministry of Education, Dep. PO/KB, PO box 25000, NL - 2700 LZ ZOETERMEER

Tel: 31 79 3232156

E-mail: g.l.c.vorstenbosch@minocw.nl

NORVEGE

Ms Jorunn BERTZEN, Senior Adviser, The Norwegian Ministry of Education and Research, Postboks 8119 Dep., 0032 OSLO

Tel: 47 22 24 73 95 (direct)

Fax: 47 22 24 71 15

E-mail: jorunn.berntzen@ufd.dep.no

POLOGNE

Mme Maria BOLTRUSZKO, Ministère de l'éducation nationale et du sport, Al. Szucha 25, PL - 0-918 WARSZAWA

Tel: 448 22 628 4135

Fax: 48 22 628 85 61

E-mail: boltrusz@menis.gov.pl

PORTUGAL

Ms Maria GALVAO, Director of the Bureau for European Affairs & International Relations, Av. 5 de Outubro, 107-7°, 1069-018 LISBOA

Tel: 351 1 7934254

Fax: 351 1 7978994

E-mail: mgalvao@min-edu.pt

Mme Glória FISCHER, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Av. 24 de Julho, 140-2°, P – 1399-024 LISBOA

Tel: 351 21 393 46 26

Fax: 351 21 393 46 94

E-mail: gloria.fischer@deb.min-edu.pt

ROUMANIE

Mme Liliana PREOTEASA, Directeur général, Direction Générale de l'Enseignement Préuniversitaire, Ministère de l'Education et de la Recherche, 30, rue Général Berthelot, BUCAREST

Tel: 40 21 314 3665

Fax: 40 21 312 6614/3104319

E-mail: liliana@men.edu.ro

M. Dan Ion NASTA, Directeur de Recherche en Didactiques des Langues vivantes, Institut des Sciences de l'Education, Str. Stirbei Voda nr. 37, 70732 BUCAREST Sector 1

Tel: 40 12 1313 64 91

Fax: 40 12 13 12 14 47

E-mail: danion_na@yahoo.fr

FEDERATION DE RUSSIE

Dr. Irina KHALEEVA, Rector, Moscow State Linguistic University, Ostozhenka 38, 119 992 MOSCOW

Tel: 7 095 245 1821/2786 or: 7 095 2468603

Fax: 7 095 246 2807/8366

E-mail: khaleeva@linguanet.ru

Mr N BARYCHNIKOV, PIATIGORSK

Dr. Natalia YEGOROVA, Ass. Prof. of the Moscow State Linguistic University, Ostozhenka 38, 119 992 MOSCOU

Address for correspondence / Adresse pour la correspondance :

E-mail: shleg@linguanet.ru

REPUBLIQUE SLOVAQUE

Mrs Danica BAKOSSOVA, Councillor, Ministry of Education, Stromova 1, 813
30 BRATISLAVA

Tel: 421 2 5937 4330

Fax: 421 2 5477 2181

E-mail: danika@education.gov.sk

SLOVENIE

Ms Zdravka GODUNC, Counsellor to the Government, Ministry of Education,
Science and Sport, Education Development Unit, Trg OF 13, 1000 LJUBLJANA

Tel.: 386 1 252 81 88

Fax: 386 1 42 54 760

E-mail: zdravka.godunc@mss.edus.si

Ms. Bronka STRAUS, Senior adviser, Department for international co-operation
in education, Ministry of Education, Science and Sport, Trg. OF 13, 1000
LJUBLJANA

Tel.: 386 1 252 81 88

Fax: 386 1 42 54 760

E-mail: bronka.straus@gov.si

ESPAGNE

Apologised for absence / Excusé

SUEDE

Ms Gudrun WIRMARK, Ministry of Education and Science, Drottninggatan 16,
SE - 103 33 STOCKHOLM

Tel: 46 8 405 4631

Fax: 46 8 405 1909

E-mail: gudrun.wirmark@education.ministry.se

Ms Ingela NYMAN, Director of Education at Skolverket, The National
Agency for Education, Skolverket, 106 20 STOCKHOLM

Tel: 46 8 52733268

Fax: 46 8 24 44 20

E-mail: ingela.nyman@skolverket.se

SUISSE

M. Marino OSTINI, Adjoint scientifique, Office fédéral de l'Education et de la
Science, Hallwylstrasse 4, CH- 3003 BERNE

Tel: 41 31 322 96 59

Fax: 41 31 322 78 54

E-mail: marino.ostini@bbw.admin.ch

TURQUIE

Prof. Dr. Özcan DEMIREL, Hacettepe University - Faculty of Education,
BEYTEPE, TR-06532 ANKARA

Tel: 90 312 297 85 50/57

Fax: 90 312 235 24 26 / 2345/2352345

E-mail: demirel@hacettepe.edu.tr

UKRAINE

Ms Oksana KOVALENKO, Ministry of Education, Social Humanity Division,
Pr Peremohy 10, 01135 KIEV

Tel: 380 44 216 2481/213 7470

Fax: 380 44 274 104

E-mail: gioc@niiit.kiev.ua

ROYAUME-UNI

Mr Alan DOBSON, Consultant to Department for Education and Skills, 13
Harbord Road, UK - OXFORD OX2 8LH

Tel/Fax: 44 1865 310670

E-mail: dobsona02@supanet.com

Mr Michael PARKINSON, Head of Branch, Education Standards and
Performance Division, Department for Training and Education, Welsh
Assembly Government, Cathays Park, CARDIFF CF10 3NQ WALES

Tel: 44 29 20 826020

Fax: 44 29 20 826016

E-mail: michael.parkinson@wales.gsi.gov.uk

Ms Denise SWANSON, Scottish Government official with responsibility for
foreign language learning in schools, Scottish Executive Education
Department, Qualifications Assessment and Curriculum, Area 2a West,
Victoria Quay, UK - EDINBURGH EH6 6QQ

Tel: 44 131 244 0970

Fax: 44 131 244 7001

E-mail: denise.swanson@scotland.gsi.gov.uk

Mr Graham LAST, Senior Education Adviser, Department for Education and
Skills, Sanctuary Buildings, Room 6A13, Great Smith Street, UK - LONDON
SW1P 3BT

Tel: 44 20 7925 6829

Fax: 44 20 7925 6000

E-mail: graham.last@dfes.gsi.gov.uk

OBSERVATEURS

Commission européenne

M. Luca TOMASI, Administrateur principal, Commission européenne -
Direction générale de l'Éducation et de la Culture, - Formation professionnelle,
Unité 4 - Politique des langues, B-7 6/48, B-1049 BRUXELLES
Tel 32 3 295 52 18 Fax 32 2 299 63 21
E-mail: luca.tomasi@cec.eu.int

M. Reinhard HOHEISEL, Coordinateur linguistique pour la langue allemande,
Commission de l'Union européenne, Service de Traduction (SdT), JECL
5/178, 1049 BRUXELLES / BELGIQUE
Tel: 32-2-29 56603 Fax: 32-2-29 95687
E-mail: reinhard.hoheisel@cec.eu.int

Comité syndical européen de l'éducation

M. Alain MOUCHOUX, Boulevard du Roi Albert II 5, B - 1210 BRUSSELS /
BELGIQUE
Tel: 32 2 224 06 91 Fax: 32 2 224 06 94
E-mail: secretariat@csee-etu.org

Goethe Institut

Mme Erika DEMENET, Délégation du Goethe Institut de Nancy, Université
Marc Bloch, "Le Pangloss", 22, rue Descartes, 67084 STRASBOURG CEDEX
Tel./Fax: 33 3 88 15 71 21
E-mail: goethe@umb.u-strasbg.fr

Linguapax

M. Fèlix MARTI, Président de l'Institut Linguapax, Centre UNESCO de
Catalogne, Mallorca 285, E-08037 BARCELONE / ESPAGNE
Tel.: 34.934.589.595 Fax: 34.934.575.851
E-mail: info@linguapax.org or a.ponce@unesco.cat

CONSEIL DE L'EUROPE – www.coe.int

ASSEMBLEE PARLEMENTAIRE

Mr Lluís Maria de PUIG, Président de la Commission de la Culture, de la Science et de l'Education

DIRECTION GENERALE IV – EDUCATION, CULTURE ET PATRIMOINE, JEUNESSE ET SPORT

Mr Bendik RUGAAS, Directeur Général

DIVISION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES

Mr Joseph SHEILS, Chef de la Division des Politiques Linguistiques
Tel: (33) (0)3 88 41 20 79 e-mail: joseph.sheils@coe.int

Mme Philia THALGOTT, Chef Adjoint
Tel: (33) (0)3 88 41 26 25 e-mail: philia.thalgott@coe.int

Mme Johanna PANTHIER, Coordinatrice de Projets
Tel: (33) (0)3 88 41 23 84 e-mail: johanna.panthier@coe.int

Mme Alida MATKOVIC, Administratrice en détachement jusqu'en déc. 2002
Tel: (33) (0)3 90 21 49 54 e-mail: alida.matkovic@coe.int

Mme Corinne COLIN, Secrétariat
Tel: (33) (0)3 88 41 35 33 e-mail: corinne.colin@coe.int

Ms Louise EVERTS, Secrétariat
Tel: (33) (0)3 88 41 32 48 e-mail: louise.everts@coe.int

CENTRE EUROPEEN POUR LES LANGUES VIVANTES

Mr Josef HUBER, Acting Executive Director / Directeur Exécutif ad interim
Director of Studies / Directeur d'études
Tel: 43 316 323 554 Fax: 43 316 323 554 4
e-mail: joseph.huber@ecml.at

ANNEXE 3 : Liste de récentes publications diffusées lors de la Conférence

téléchargeables sur le site www.coe.int/lang/fr

Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe

- *Version intégrale*, 2003 (Projet 1, rév.) Jean-Claude Beacco & Michael Byram
- *Version de synthèse* (Projet 1, rév.) 2003, Michael Byram & Jean-Claude Beacco

Etudes de référence

Etudes sur des aspects spécifiques de politique linguistique

Représentations sociales des langues et enseignements, Castelloti Véronique & Moore Danièle

L'éducation linguistique en Italie : une expérience pour l'Europe ? Costanzo Edvige

Diversité linguistique et nouvelles minorités en Europe, Gogolin Ingrid

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

Outils pour la planification de la formation linguistique, Huhta Marjatta

A propos du "facteur de l'âge": quelques implications pour les politiques linguistiques, Johnstone Richard

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

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

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

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

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

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

Etudes sur l'anglais et la diversification en Europe

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

Approches politiques concernant l'anglais, Neuner Gerd

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

L'anglais en Europe: repères, Truchot Claude

Etudes sur la diversification ailleurs dans le monde

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

L'éducation linguistique, l'identité civique canadienne et les identités des Canadiens, Churchill Stacy

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