

Analyse transversale des Profils des politiques linguistiques éducatives : *tendances et points à considérer*



COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE
Language Policy Division
Division des Politiques linguistiques

Table des matières

1. Introduction

2. Objectifs de la présente analyse transversale

3. Thèmes communs

- 3.1 Education aux langues et politique sociale
- 3.2 Education aux langues et identités (nationales/régionales)
- 3.3 Potentiel plurilingue
- 3.4 Le rôle particulier de l'anglais
- 3.5 Objectifs instrumentaux et objectifs éducatifs
- 3.6 Qualité et standards / éléments de référence
- 3.7 Cohérence des curricula de langues

4. Autres thèmes importants

- Nouvelles langues / langues des migrants
- Education aux langues et éducation à la citoyenneté démocratique
- Rythme d'acquisition et évaluation des compétences en langues
- Rôle des universités
- Formation des chefs d'établissement et des autres responsables en matière de politique linguistique
- Langues des signes
- Le rôle du secteur privé dans l'éducation

5. Le processus des *Profils*

- 5.1 Objectifs
- 5.2 Procédés

6. Eventuelles suites des *Profils* pour les Etats membres

7. Eventuelles suites des *Profils* pour le Conseil de l'Europe

1. Introduction

Proposée par la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, l'activité des « Profils des politiques linguistiques éducatives » permet aux Etats membres qui le souhaitent d'analyser leurs politiques et pratiques actuelles (et anciennes) et d'envisager des développements possibles pour l'avenir.

Les *Profils* peuvent être consacrés à des Etats membres ou se concentrer sur des régions ou villes européennes.

Cette activité a été conçue en 2002 et mise en œuvre en 2003, à la suite de l'adoption d'un ensemble de Lignes directrices et du lancement d'un *Profil* pilote en Hongrie. Depuis lors, d'autres *Profils* ont été établis pour treize Etats membres, deux régions et une ville européennes. En janvier 2009, dix Etats membres et deux régions disposaient ainsi d'un *Profil* finalisé, et quatre *Profils* étaient en cours (www.coe.int/lang/fr)

Le processus des *Profils* consiste, pour les Etats membres, à effectuer une auto-analyse et une auto-évaluation de leurs politiques et pratiques, pour lesquelles ils bénéficient du soutien du Conseil de l'Europe. Il comporte plusieurs étapes et dure environ un an et demi (de la première visite à la publication du *Profil*). Toutefois, il importe de noter que la durée du processus dépend en grande partie de certains facteurs contextuels – souvent de nature politique (changement de gouvernement, du Ministre de l'Education ou de la personne chargée de l'éducation aux langues au sein du Ministère, par exemple). Ce processus se déroule généralement de la façon suivante :

- formulation, par les Etats membres intéressés, d'une demande au Comité directeur de l'Education concernant la participation de la Division des Politiques linguistiques à l'élaboration d'un *Profil* ;
- première visite dans le pays effectuée par un membre de la Division et par le Rapporteur désigné, afin de discuter du processus et de tout éventuel thème prioritaire ; nomination de trois à quatre experts devant participer au processus ;
- élaboration d'un rapport national/régional/local par les autorités de l'Etat membre, de la région ou de la ville concerné(e) (ou en leur nom) ; la longueur des rapports élaborés jusqu'à présent varie de 40 à 140 pages, car certains contiennent uniquement des informations générales sur des questions spécifiques et d'autres retracent l'historique complet des évolutions au fil du temps ;
- visite du groupe d'experts du Conseil de l'Europe (dont un membre de la Division des Politiques linguistiques) dans le pays/la région/la ville en vue de rencontrer les acteurs locaux et de visiter les établissements d'éducation ;
- élaboration d'un rapport d'experts (environ 40 pages) ;
- organisation d'une Table ronde réunissant des experts et d'autres acteurs invités par les autorités afin d'examiner le rapport d'experts et de le compléter ou de le modifier, le cas échéant ;
- élaboration conjointe, par les autorités et les experts, d'un *Profil* publié par la Division des Politiques linguistiques, et généralement traduit et publié par les autorités du pays/de la région/de la ville ; ce document, qui représente l'aboutissement du processus, se compose du rapport national/régional/local (éventuellement modifié) et du *Profil*, qui s'appuie sur le Rapport d'experts.

Tout au long du processus, les experts du Conseil de l'Europe jouent le rôle de catalyseurs en faisant bénéficier les pays/régions/villes de leur expérience et expertise personnelles et en apportant le point de vue de l'Organisation sur l'éducation aux langues, c'est-à-dire en faisant valoir ses politiques et ses actions – en particulier ses conventions – dans ce domaine. Cette approche permet ainsi de développer la politique linguistique éducative des Etats membres en fonction de leurs besoins et conditions spécifiques, tout en tenant compte du contexte européen et des changements politiques et sociaux contemporains. En effet, il est clair, pour tous les acteurs ayant pris part à ce processus, que la politique linguistique éducative est une composante à part entière de la politique sociale et économique menée aux niveaux local, régional, national et européen, et qu'elle doit tenir compte des questions d'inclusion sociale et d'équité en général, et, plus particulièrement, des politiques d'éducation à la citoyenneté démocratique.

Depuis 2002, des *Profils* ont été établis pour les pays/régions/villes suivant(e)s (dans l'ordre chronologique d'approbation par les autorités nationales) :

Hongrie	Slovaquie
Norvège	Vallée d'Aoste
Chypre	Autriche
Luxembourg	
Slovénie	<i>Profils en cours:</i>
Lombardie	Arménie
Lituanie	Sheffield
Pologne	Estonie
Irlande	Ukraine

2. Objectifs de la présente analyse transversale

L'établissement d'un *Profil* est utile à plusieurs égards. Ce processus permet notamment :

- de recueillir des informations spécifiques pour les réformes éducatives dans les Etats membres ;
- de réunir des acteurs de différents secteurs de la société, qui peuvent ainsi confronter leurs points de vue ;
- de rendre compte des politiques anciennes et actuelles, ainsi que de leur mise en œuvre ;
- d'élaborer des propositions relatives à des développements à moyen et à long terme ;
- de définir des questions nouvelles et urgentes dont les systèmes éducatifs doivent tenir compte ;
- de faire prendre davantage conscience aux autorités éducatives et aux autorités dans d'autres domaines qu'il existe des problèmes et solutions communes à leur pays/région/ville et à d'autres pays/régions/villes d'Europe.

La plupart des résultats du processus sont des résultats à moyen terme. La présente analyse transversale a donc été menée dans l'objectif d'identifier les éventuelles tendances qui se dégagent des *Profils*, ainsi que les différences entre eux, les thèmes communs et les thèmes spécifiques.

Ainsi, ce document donne un aperçu des travaux effectués dans les premiers *Profils* ; il servira de point de repère pour la suite des travaux dans ce domaine.

3. Thèmes « communs »

Au vu de la diversité des Etats membres et de la spécificité de leurs préoccupations à un moment donné, il est peu probable que nous parvenions à dégager des thèmes communs à l'ensemble des *Profils* – si ce n'est en des termes très généraux. Toutefois, les thèmes suivants sont abordés dans plusieurs *Profils* et, globalement, ils reflètent des questions actuelles, qui peuvent également s'avérer pertinentes pour des Etats membres n'étant pas encore engagés dans le processus des *Profils* :

3.1 Education aux langues et politique sociale

A l'heure de la mondialisation des échanges, les compétences en langues des citoyens jouent un rôle important non seulement pour le développement économique d'un Etat membre, mais aussi pour le développement professionnel des individus. Le *Profil* de Chypre, par exemple, attire clairement l'attention sur ce point :

Situé au carrefour de l'Europe et du Moyen-Orient, Chypre a cherché à tirer profit de sa position géographique, ses ressources naturelles étant limitées. Le pays est ainsi devenu un acteur majeur de la région dans le secteur des services, notamment dans les finances, le secteur bancaire et le tourisme. Dans ce contexte, les Chypriotes sont pleinement conscients de l'importance de l'éducation pour les futurs emplois. La communication efficace est particulièrement valorisée et les langues étrangères sont considérées comme très importantes.

Par ailleurs, dans les régions multilingues, les citoyens disposent d'un certain potentiel leur permettant de participer pleinement aux processus sociaux, comme l'illustre tout particulièrement le *Profil* du Luxembourg :

On observe une complémentarité remarquable dans l'usage des trois langues. La répartition entre les différentes langues semble dépendre tout autant des secteurs d'activité et des types d'interactions personnelles que des facteurs géographiques. [*Profil* du Luxembourg (Chapitre 2.2)]

En outre, il est évident que les compétences en langues conditionnent en partie l'intégration sociale des migrants, comme l'illustre le passage suivant, extrait du *Profil* de l'Irlande, qui établit un lien entre les compétences en langues et la société à différents niveaux, en les distinguant des questions de ressources et d'avantages, aussi bien nationaux qu'individuels :

Dans un environnement qui évolue, la politique linguistique n'est pas qu'une question de ressources ou d'avantages nationaux, ni d'opportunités ou de besoins individuels. Elle a également trait à la construction de l'identité, à différents niveaux. Or, dans cette période de transition, les débats actuels en Irlande témoignent clairement de tensions, même si ces dernières semblent se concentrer sur la réforme des curricula ou sur les résultats d'examens. [*Profil* de l'Irlande (Chapitre 3.4.3)]

3.2 Education aux langues et identités (nationales/régionales)

L'identification à un pays et/ou à une région est étroitement liée à l'acquisition de la/des langue(s) familial(e)s et, peut-être plus étroitement encore, à celle de la littérature dans le cadre scolaire, comme en attestent les trois exemples suivants :

L'étude du grec moderne standard au Gymnasium vise à permettre aux élèves de comprendre les particularités de cette langue et le caractère unique de la civilisation grecque contemporaine, ainsi que de valoriser et d'apprécier sa littérature. [*Profil* de Chypre (Chapitre 3.1)]

Il existe deux variétés de norvégien, le nynorsk et le bokmål, que les élèves doivent apprendre toutes les deux (...) Le norvégien est considéré comme une matière essentielle à l'identité nationale, notamment depuis que l'accent sur l'identité/le sentiment d'appartenance est devenu l'objectif principal de l'enseignement du norvégien comme matière d'éducation (dannelse). [Profil de la Norvège (Chapitre 2)]

La question des langues en Vallée d'Aoste intègre à la fois le strict bilinguisme italien-français et le plurilinguisme effectif de la très grande majorité de la population valdôtaine. Ainsi, par exemple, la présence de minorités linguistiques (locuteurs de dialectes alémaniques des Walser dans la Vallée du Lys, francoprovençal dans la plus grande partie de la Vallée) est considérée et présentée comme une richesse mais elle est tout autant perçue comme l'affirmation d'une « identité à défendre ». [Profil de la Vallée d'Aoste (Chapitre 2.1)]

D'autres langues que le français et l'italien sont enseignées dans les établissements valdôtains, en application de dispositions régionales ou nationales. En particulier depuis la Loi régionale n°18 de 2005, les deux autres langues constitutives de l'identité valdôtaine voient leur enseignement officialisé de l'école enfantine à la fin de l'école secondaire du 1er degré. (Profil de la Vallée d'Aoste (Chapitre 3.2))

Ce sujet complexe soulève également les questions du rôle des variétés « non standard » de langues et du bilinguisme/plurilinguisme (présence d'au moins deux langues ou variétés de langue) dans l'identification linguistique, et celle de la nécessité de définir une variété « standard » :

Au centre des questions de langues se trouve le slovène, jeune langue officielle qui peut encore paraître souffrir d'un déficit de légitimité, même s'il est relatif. (...) La modernisation du cours de langue slovène a mis l'accent sur les fonctions de communication de l'enseignement tout en tenant compte en même temps de la nouvelle importance sociale de la communauté linguistique et de l'État slovène". Il est attendu que dans un Etat récemment indépendant la langue nationale soit objet de débats et source de préoccupations, y compris en ce qui concerne l'enseignement du slovène pour étrangers et à l'étranger. [Profil de la Slovénie (Chapitre 2.2.1)]

On observe des préoccupations similaires en Arménie, où la législation prévoit des « obligations linguistiques » :

La loi impose aux citoyens de la République d'Arménie, notamment aux représentants politiques et aux employés de certains secteurs, des obligations linguistiques en vertu desquelles ces personnes doivent posséder de bonnes compétences en arménien et sont tenues, dans leurs discours officiels, de respecter la « pureté » de langue (Article 3).

Par ailleurs, il existe, dans ce même pays, un Programme national de politique linguistique qui porte, entre autres, sur la normalisation de l'arménien littéraire :

Le programme souligne l'importance d'adopter une grammaire normative académique pour l'arménien littéraire oriental moderne, qui correspond à l'état actuel de développement de la langue. Ceci passe notamment par la définition de critères relatifs à la pureté de la langue, la normalisation des différents styles fonctionnels de la langue écrite, l'adoption de principes terminologiques communs pour l'arménien occidental et l'arménien littéraire, etc. [Arménie, Rapport national. (Chapitre 6.1)]

Cette question touche également au fait que tout en étant le reflet d'un patrimoine culturel, la langue doit en même temps se développer ou être développée afin de répondre aux nécessités d'un monde en constante évolution :

« D'une certaine façon, il s'agit là d'une situation de double contrainte (« double bind »), bien que ce genre de paradoxes ne soit pas spécifique à la Lituanie. Ainsi, en tant que patrimoine, le lituanien doit être préservé. Et en même temps, il doit être développé et adapté à de nouvelles fonctions dans une société qui évolue rapidement. Cette préservation de la langue est inhérente à l'identité et à la culture, mais la société risque d'être déçue par l'efficacité de ce rôle donné à la langue nationale ». [Profil de la Lituanie (Chapitre 3.1.1)]

Par ailleurs, la présence historique de plusieurs langues sur le territoire d'un Etat soulève encore d'autres questions :

Le traitement des minorités officiellement reconnues des territoires mixtes, qui est mis en place, permettent la gestion de ces espaces multilingues frontaliers (environ 3000 locuteurs de l'italien et 8500 du hongrois), qui ont presque statut de laboratoire sociolinguistique en dimensions réelles. Cette organisation des enseignements des langues à l'intention de ces groupes linguistiques minoritaires de la Slovénie (voir RN, pp. 25-28 puis 51-75) est très ancrée dans la vie politique. [Profil de la Slovénie (Chapitre 2.2.2)]

Ainsi, en Slovénie, les minorités et leurs langues sont reconnues dans la vie politique ; il est considéré qu'elles permettent de faire des expériences au sein d'un « laboratoire sociolinguistique ». Cependant, cette diversité n'est pas perçue de la même manière dans tous les pays – notamment en République slovaque, où l'on semble hésiter entre « richesse » et « contrainte » :

A un observateur extérieur, ainsi qu'on a déjà pu le marquer dans la première partie de ce rapport, la situation linguistique de la Slovaquie ne peut que donner l'impression d'une richesse pleine d'opportunités (...) Toutefois, cette richesse et cette complexité, porteuses d'opportunités diverses, semblent être vécues plus en termes de contrainte. [Profil de la République slovaque (Chapitre 7.2.1)]

Le *Profil* de la République slovaque mentionne onze langues minoritaires nationales, ainsi que les langues des « nouvelles minorités » et les variétés du romani.

La présence de « nouveaux arrivants » peut également donner naissance à certaines inquiétudes en termes d'identité :

L'Italie est progressivement passée du statut de pays d'émigration (...) à celui de pays d'immigration, et cette évolution a brusquement atteint son paroxysme au début des années 1990. A l'époque, l'arrivée massive de migrants – essentiellement albanais – avait provoqué des problèmes immédiats (...) Quelque temps plus tard, ces migrants se sont déplacés vers le nord du pays, où ils ont pu trouver des emplois plus facilement. Ce mouvement de population a été perçu comme une menace (notamment par la presse), entraînant des peurs, ainsi qu'une certaine résistance politique [Lombardie, Rapport régional (Chapitre 5.3)]

Dans un tel contexte, le fait de parler une langue autre que celle de l'Etat ou que la langue « nationale » peut parfois être considéré comme une menace symbolique pour la société. Toutefois, au niveau européen, les personnes plurilingues sont perçues comme un modèle d'émulation. En effet, le plurilinguisme est considéré comme un objectif à atteindre ; il fait partie intégrante de la politique linguistique du Conseil de l'Europe et représente donc une composante importante de tous les *Profils*.

3.3 Potentiel plurilingue

Le potentiel plurilingue de tous les citoyens est l'un des principes soutenus par le Conseil de l'Europe ; il est mentionné et illustré dans le *Profil* de la Slovénie (entre autres) :

La Slovénie est riche d'un fort potentiel plurilingue : présence de locuteurs possédant des répertoires linguistiques variés, acceptation collective de ces différences linguistiques, volonté des individus de s'approprier les langues, commandée par le contexte géopolitique et économique, expertise collective notable dans le domaine de l'éducation aux langues et de la linguistique... [Profil de la Slovénie (Chapitre 1.3)]

Les citoyens d'un pays donné n'ont pas toujours conscience de leur potentiel plurilingue. C'est notamment le cas en Norvège :

La Norvège est un pays multilingue, c'est-à-dire un pays où de nombreuses langues sont parlées ; les Norvégiens sont des individus plurilingues, c'est-à-dire qu'ils parlent et/ou comprennent plusieurs langues. Ce plurilinguisme surprend d'emblée les étrangers. Il n'est pas uniquement lié à la présence ancienne des Sames et à celle d'autres groupes d'autochtones, ni à l'excellente maîtrise de l'anglais pour laquelle sont réputés les Norvégiens. La société norvégienne compte en effet d'autres langues établies depuis longtemps, ainsi que de nombreuses langues arrivées récemment. La compétence plurilingue des Norvégiens va donc bien au-delà de leur capacité à parler l'anglais. (...)Souvent, cette richesse linguistique est considérée normale et est sous-estimée. De nombreux jeunes n'en ont même pas conscience. Or ces mêmes jeunes se plaignent parfois de leurs lacunes dans la deuxième langue étrangère qu'ils ont apprise à l'école, au lieu de se réjouir de leur plurilinguisme. [Profil de la Norvège (Chapitre 3.1)]

En revanche, ce potentiel est reconnu dans la ville de Sheffield (Royaume-Uni) :

Située au cœur d'une région fortement urbanisée, Sheffield entend prendre une dimension européenne et offrir à tous ses résidents de nombreuses opportunités, devenant ainsi un modèle de réussite.

Les langues et la promotion du plurilinguisme ont clairement un rôle à jouer pour la réalisation de cet objectif. A cet égard, l'Alliance pour les langues de la ville de Sheffield [...] est chargée de veiller à ce que les langues se voient accorder le statut et la considération qu'elles méritent dans la Stratégie de la ville et dans la mise en œuvre de cette dernière. [Sheffield, Rapport local (Chapitre 1.4.3)]

Au Luxembourg, le trilinguisme prévu par la politique linguistique éducative actuelle est bien reconnu ; en revanche, il n'est pas clairement défini, ni exhaustif :

Il va certes de soi, au Luxembourg, que le plurilinguisme visé par l'École doit intégrer des connaissances en luxembourgeois, en allemand et en français. Mais il doit tout autant englober des compétences communicatives en anglais et toutes les aptitudes linguistiques des individus dans d'autres variétés linguistiques que les quatre langues citées précédemment. [Profil du Luxembourg (Chapitre 4.1.2)]

Le plurilinguisme étant l'un des principes fondamentaux de la politique du Conseil de l'Europe, il y est souvent fait référence dans les publications et outils de l'Organisation destinés à promouvoir l'éducation au plurilinguisme, ainsi que dans les rapports d'experts. A cet égard, bien que le processus des *Profils* consiste essentiellement en une auto-analyse, la participation de ces professionnels apporte une véritable valeur ajoutée aux documents finaux.

L'un des autres thèmes souvent abordés dans les documents de l'Organisation est la situation particulière de l'anglais, qui constitue donc un thème incontournable dans les *Profils*.

3.4 Le rôle particulier de l'anglais

Les liens entre l'anglais et le plurilinguisme sont complexes ; une simple comparaison de la situation entre deux pays permet de s'en rendre compte rapidement. Prenons, par exemple, le Luxembourg et la Norvège. Comme le laisse entendre l'extrait figurant à la fin de la section précédente, au Luxembourg, il est considéré que le plurilinguisme englobe l'acquisition de compétences en anglais et qu'il *doit* englober l'anglais parallèlement aux trois langues présentes dans le pays et dans le système éducatif. En revanche, en Norvège, l'accent mis sur l'anglais est un obstacle à l'ajout d'autres langues dans le répertoire linguistique des Norvégiens.

La question du rôle particulier de l'anglais se pose pour l'apprentissage des langues dans le cadre scolaire, mais également en-dehors de celui-ci. A cet égard, les *Profils* consacrés à la Norvège et à Chypre attirent l'attention sur l'apprentissage de l'anglais en-dehors de l'éducation formelle :

A Chypre, on estime que l'anglais n'aurait jamais été plus présent qu'aujourd'hui. (...) Cette langue est présente au quotidien, que ce soit à travers les médias (...), le tourisme (...) ou l'influence de la culture américaine dans le monde. (...) Ainsi, l'apprentissage de l'anglais est loin de reposer uniquement sur l'enseignement scolaire. Étant exposés à cette langue quotidiennement, la plupart des Chypriotes ont la possibilité de la pratiquer, ou du moins d'utiliser leurs compétences réceptives. [Profil de Chypre (Chapitre 3.3.1)]

La domination de l'anglais dans les curricula relatifs à l'enseignement primaire, secondaire et supérieur est également soulignée dans d'autres *Profils*. En Lombardie, par exemple, elle fait l'objet de nombreux débats :

La décision de généraliser l'enseignement de l'anglais à l'école primaire, au détriment des autres langues, fait l'objet de nombreux débats au sein du système éducatif. Ses défenseurs la justifient par le fait qu'ils cherchent à assurer une certaine continuité entre le primaire et le secondaire et à proposer l'étude d'une deuxième langue obligatoire dans le premier cycle du secondaire. Dans le nouveau système les élèves étudieront l'anglais pendant 13 ans. [Profil de la Lombardie (Chapitre 3.3./b)]

Mais le fait d'étudier l'anglais pendant de nombreuses années implique également quelques problèmes spécifiques. Se pose, tout d'abord, la question de la cohérence et de la continuité – abordée, entre autres, dans le *Profil* de la Norvège :

Les élèves étudient l'anglais tout au long du curriculum, un cours de base (« grunnkurs ») étant même assuré dans le deuxième cycle de l'éducation secondaire et dans les formations professionnelles. Toutefois, certains responsables éducatifs estiment que malgré les réformes successives, la progression du contenu du curriculum d'anglais, de la première à la dernière année d'enseignement, n'est pas assez cohérente.

En outre, il convient de signaler que la progression des apprenants n'est pas forcément proportionnelle à la durée de l'apprentissage :

Certaines personnes prétendent même que dans le système actuel, les élèves atteignent forcément, à un moment donné, un « niveau plafond », c'est-à-dire un niveau de connaissances au-delà duquel ils ne progressent plus ; les compétences en anglais académique des étudiants dans l'enseignement supérieur seraient même jugées médiocres. (...) La très grande aisance de certains élèves à l'oral peut parfois être trompeuse, car elle ne correspond pas à leur niveau de compétences académiques. [Profil de la Norvège (Chapitre 3.2.1)]

Cet « effet plafond » - susceptible de se produire dans toute langue, mais qui se vérifie particulièrement pour l'anglais en raison de l'accent mis sur cette langue – mérite d'être analysé et étudié plus avant.

S'agissant du lien entre l'enseignement/apprentissage des langues et la politique économique, il est mentionné dans plusieurs *Profils* que les autorités éducatives (et les parents) considèrent que seul l'anglais est essentiel en matière de politique économique, tandis que le Conseil de l'Europe soutient l'idée que c'est le plurilinguisme qui est fondamental dans ce domaine.

Les pays anglophones, quant à eux, ont une position différente en ce qui concerne l'anglais, comme en atteste clairement le *Profil* de l'Irlande, qui souligne le lien entre l'apprentissage des langues et le développement économique :

La cinquième priorité est de convaincre l'opinion générale que « l'anglais ne suffit pas » - c'est-à-dire de véhiculer le message que l'avenir économique, culturel et européen de l'Irlande dépend de la valorisation du plurilinguisme. [Profil de l'Irlande (Chapitre 4)]

Néanmoins, bon nombre de pays non anglophones, dont la plupart associent étroitement « apprentissage de l'anglais » et « réussite économique », ont tendance à croire que l'« anglais suffit », comme l'illustre pleinement cet extrait du *Profil* régional de la Lombardie :

Cette insistance sur les (lacunes en) compétences orales est liée au gouvernement et aux politiques, qui associent les compétences en langues des individus à la politique économique. Elle est également le fait des parents, qui ont la même perception pour leurs propres enfants. Elle émane encore des secteurs de l'industrie et du commerce, qui suivent également ce raisonnement. Etant donné que les compétences en langues sont considérées comme essentielles à la réussite économique et que la plupart des gens s'accordent à dire que le monde des affaires a besoin, et continuera d'avoir besoin, d'une lingua franca, il n'est pas étonnant que la politique d'enseignement des langues soit principalement axée sur l'anglais, le gouvernement cherchant à répondre à la demande de la société. [Profil de la Lombardie (Chapitre 4.1)]

On observe cependant des exceptions, comme en Hongrie, où le fait que la population aie conscience que l'« anglais ne suffit pas » se traduit par un recours fréquent aux écoles de langues (pour ceux qui en ont les moyens) et par l'utilisation des compétences en langues comme un critère de différenciation sociale :

(il y a) le risque de reproduction des inégalités sociales dans l'apprentissage des langues. Il est clair en effet que « l'anglais ne suffit pas », pour reprendre les termes d'un représentant de la confédération du patronat et que la connaissance d'autres langues que l'anglais (ou de l'allemand dans la partie occidentale de la Hongrie) constitue un avantage sur le marché de l'emploi. Ce fait, cependant, est encore insuffisamment reconnu ; seuls les parents et apprenants bien informés semblent être conscients de ce nouveau développement. [Profil de la Hongrie (Chapitre 2.3.4)]

3.5 Objectifs instrumentaux et objectifs éducatifs

L'accent mis sur l'instrumentalisation de l'anglais ne doit pas faire oublier le fait que toute langue est susceptible d'être instrumentalisée. C'est notamment le cas du russe en Arménie, par exemple. Cependant, l'enseignement des langues poursuit également des objectifs éducatifs. Ainsi, la question du lien entre l'aspect instrumental et l'aspect éducatif est directement traitée dans le *Profil* de la République slovaque, qui aborde les différents facteurs influençant la demande sociale :

Les relations entre demande et offre ne sont pas seulement fonction de circonstances économiques conjoncturelles, de voisinages géographiques privilégiés ou repoussés, des

effets d'une certaine mondialisation ou du souhait de surmonter une pluralité considérée comme difficile à gérer par le recours à une sorte de *lingua franca* unique.

La grande diversité de langues proposée dans le curriculum témoigne du fait qu'il a été tenu compte de ces éléments dans le système éducatif, bien que l'on observe encore des dysfonctionnements, dans la mesure où les langues sont souvent choisies pour des raisons instrumentales, ce qui pose donc la question de savoir comment intégrer l'enseignement/apprentissage des langues aux objectifs éducatifs de l'enseignement primaire, secondaire et supérieur :

(...) les choix de langues et la continuité de l'apprentissage se trouvent soumis de fait à des dysfonctionnements structurels importants qui ne font qu'aggraver les choix instrumentaux (intérêt professionnel ou économique de la connaissance de telle ou telle langue) que les familles tendent à opérer et, souvent, les établissements à encourager, notamment pour des raisons organisationnelles.

Cette tension entre les deux types d'objectifs est explicitement mentionnée dans le *Profil* de la République slovaque, dans lequel le défi à relever est clairement énoncé :

La question est donc ici de déterminer dans quelle mesure et à quelles conditions les langues étrangères, dans leur pluralité, peuvent effectivement être mieux intégrées au projet éducatif d'ensemble, de l'école fondamentale jusqu'à l'enseignement supérieur, en raison aussi de leur valeur formative, culturelle, citoyenne, et comment le message de l'importance d'une diversification peut mieux circuler dans la société civile. [République slovaque (Chapter 7.3.2)]

La tension entre les objectifs instrumentaux et les objectifs éducatifs est donc formulée dans la dernière phrase, qui appelle à une meilleure diffusion du message éducatif dans la société civile.

L'Autriche est elle aussi confrontée à ce défi, comme le stipule le *Profil* de ce pays :

L'éducation aux langues dispensée en Europe vise, idéalement, à faire des citoyens des individus plurilingues, tout en favorisant chez eux une réflexion sur l'interculturel. Le fait de posséder de telles compétences est perçu comme une qualité civique, mais aussi comme un outil permettant de faciliter, plus tard, la mobilité professionnelle. Par conséquent, les curricula européens reposent sur le principe clé selon lequel le processus visant l'acquisition de ces compétences doit commencer le plus tôt possible. Ce point est bien souligné dans le Rapport national, qui attire également l'attention sur la question de savoir comment faire face au plurilinguisme présent dans les écoles primaires. La solution passe par l'adoption de mesures concrètes, telles que des changements dans la formation des enseignants et l'apport d'un soutien de très bonne qualité en allemand et dans leur langue maternelle aux apprenants issus de l'immigration. [Profil de l'Autriche (Chapitre 3.1.2).

3.6 Qualité et standards/points de référence

La scolarité obligatoire et l'accès à l'éducation pour tous étant aujourd'hui deux principes bien assis en Europe, c'est désormais la question de la qualité de l'éducation qui est au cœur des préoccupations. La qualité est associée au concept de « critères », censés la garantir. Elle peut être mesurée en comparant les critères fixés et ceux qui ont été atteints par les apprenants dans différents pays.

Ainsi, la question de la qualité est souvent posée par les autorités éducatives dans les Rapports nationaux. C'est notamment le cas pour l'Arménie :

Les réformes actuelles de l'enseignement général visent les objectifs fondamentaux suivants :

- l'amélioration de la qualité de l'enseignement général ;
- la garantie, d'une part, de l'adéquation entre le système éducatif arménien et les exigences sociétales et économiques, et, d'autre part, de la conformité de ce système aux critères éducatifs reconnus au niveau international ;
- la mise en conformité du système éducatif arménien avec les exigences de l' « économie du savoir ».

[Arménie, Rapport national (Chapitre 8.2.1)]

L'expression « économie du savoir » est mise entre guillemets pour montrer qu'elle est issue du langage courant et qu'elle est clairement un moteur sur les plans national et international dans toutes les sociétés européennes.

La question des « standards » se matérialise par des analyses et des réformes d'examens et de systèmes d'examens – ce qui conduit parfois à une importante centralisation des examens, comme cela a été le cas en Pologne :

« Les établissements scolaires sont tenus de mettre en place leur propre système interne d'évaluation, sans que ce soit toutefois une priorité. En revanche, de grands efforts ont été déployés ces dernières années pour établir un système externe d'examen de qualité supérieure destiné à garantir la validité et la fiabilité de l'évaluation. »

Ce qu'il importe également de noter est que non seulement les analyses permettent de clarifier la validité et la fiabilité des examens, mais elles favorisent également l'innovation :

« L'examen du *Matura* a un caractère novateur et sa souplesse permet aux étudiants d'évaluer leurs matières fortes ». [Profil de la Pologne (Chapitre 3.8)]

Le Rapport local de la ville de Sheffield met également l'accent sur cet aspect novateur :

Les « académies » sont des écoles indépendantes qui bénéficient d'un financement public ; elles sont libres d'adopter des approches novatrices pour la gestion, la gouvernance, l'enseignement et le curriculum en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement. [Sheffield, Rapport local (Chapitre 1.6.4.2)]

A cet égard, il convient de noter que le *Cadre européen commun de référence pour les langues*¹ constitue un important point de départ pour mettre le changement en œuvre :

« Ainsi, dans de nombreux pays, les objectifs en matière de compétence communicative sont définis par référence explicite aux niveaux de ce Cadre (...) Cette approche de l'amélioration de la qualité demanderait l'harmonisation d'un curriculum reposant sur des standards avec les systèmes d'évaluation et d'examens et les qualifications des enseignants, afin d'analyser les résultats des apprenants et de mettre ces résultats à profit pour élaborer et évaluer des stratégies d'amélioration du niveau général d'une classe ». [Profil de la Lituanie (Chapitre 4.3)]

3.7 Cohérence des curricula de langues

Le Conseil de l'Europe promeut une vision holistique de l'éducation aux langues, telle qu'elle transparaît clairement dans le nouveau projet de la Division des Politiques linguistiques intitulé « Langues dans l'éducation, Langues pour l'éducation ». Cette approche repose sur une étroite collaboration entre tous les enseignants de langues, que ce soit horizontalement (à travers le curriculum), ou verticalement (d'un niveau d'éducation à l'autre). Généralement, ce sont les experts du Conseil de l'Europe qui attirent l'attention sur ce point, étant donné que cette collaboration n'est encore que rarement effective dans la pratique. Il est souvent nécessaire,

¹ *Cadre européen commun de références pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe/Editions Didier, 2001. Disponible en ligne à l'adresse suivante : www.coe.int/lang/fr.

notamment, d'examiner les liens entre, d'une part, l'enseignement de la/des langue(s) officielle(s) et leur utilisation dans l'enseignement des autres disciplines scolaires, et d'autre part, l'enseignement des langues secondes, des langues des migrants et des langues étrangères. La conception des curricula joue un rôle important à cet égard ; elle est souvent mentionnée dans le dernier chapitre des *Profils* – chapitre qui est toujours tourné vers l'avenir :

Il serait plus aisé d'améliorer la transparence et la coordination si les programmes nationaux de langues et ceux des institutions homologuées par le ministère chypriote de l'Éducation et de la Culture étaient calibrés par rapport au CECR², de sorte que tous les niveaux à tous les stades de l'éducation dans toutes les langues soient reliés et puissent être facilement comparés.

A la lumière de ce qui précède, il conviendrait de reconsidérer les points suivants :

- la coordination longitudinale dans l'enseignement des langues, plus particulièrement entre la dernière année de l'école primaire et la première année du Gymnasium (...) [Profil de Chypre (Chapitre 4.3.3)]

Toutefois, certains pays sont déjà attentifs aux questions de cohérence et de continuité :

Le manque de continuité entre les niveaux successifs d'éducation est l'un des principaux points soulevés dans le Rapport national. C'est également l'une des préoccupations les plus fréquemment exprimées pendant le processus des *Profils*. Celle-ci se résume en une question dont la réponse est plus compliquée qu'il n'y paraît :

- Comment planifier l'enseignement des langues dans les niveaux supérieurs de l'enseignement de sorte qu'il s'inscrive dans la continuité de l'enseignement dispensé auparavant, tout en tenant compte du fait que les apprenants peuvent présenter des niveaux de connaissances très disparates ?

(...) Il s'agit là d'un problème multi-dimensionnel, qui touche à la fois aux curricula, à la formation initiale et continue des enseignants, aux manuels et aux autres matériels pédagogiques, sans oublier les méthodes d'enseignement et d'évaluation [Profil de l'Autriche (Chapitre 5.1.1)]

Dans un autre contexte, où les efforts visant à assurer la continuité ont donné d'excellents résultats, la cohérence dans les curricula de langues semble prendre fin au terme du premier cycle de l'enseignement secondaire :

Le point le plus frappant dans le système en vigueur en Vallée d'Aoste est le manque de poursuite de l'effort en faveur de l'enseignement bilingue dans l'enseignement secondaire supérieur. [...] Cette rupture de l'effort pour l'offre en français dans les disciplines non-linguistiques à l'entrée dans l'enseignement secondaire supérieur en Vallée d'Aoste et le manque de continuité constituent un point capital dans l'appréciation des compétences effectives des élèves. A la fin des cinq dernières années de la scolarisation qui mènent à l'Examen d'Etat, les compétences bilingues risquent au moins de stagner, sinon de reculer par rapport aux développements atteints dans les niveaux précédents. [Profil de la Vallée d'Aoste (Chapitre 4.4)]

Il s'agit là de l'une des quatre questions centrales soulevées dans le *Profil* de la République slovaque, celle-ci ayant été préalablement mentionnée dans le Rapport national :

Le Rapport national souligne : « Il semble nécessaire d'introduire le principe d'un parcours continu de l'enseignement des langues (au passage de l'Enseignement fondamental à l'Enseignement secondaire) dans tous les programmes des différentes écoles secondaires,

² *Cadre européen commun de référence pour les langues* (voir Annexe 2)

dans le but de développer la capacité des apprenants à communiquer en deux langues étrangères ». [Slovakia Profile (Chapter 3)]

Cette question est ensuite divisée en plusieurs volets (la continuité dans l'enseignement de la langue slovaque, dans l'enseignement des langues étrangères, et dans la conception des curricula et des matériels pédagogiques), puis traitée en profondeur.

Ce *Profil* définit clairement la continuité comme une question complexe qui se pose dans tous les systèmes éducatifs :

La question de la continuité est très récurrente dans les systèmes éducatifs en Europe. Il serait restrictif de ne la considérer que sous l'angle de la séquence des contenus des programmes. En effet :

- Il n'est pas possible de séparer cette question de la continuité d'autres touchant plus largement au curriculum ou tenant aux caractéristiques structurales d'un dispositif scolaire.
- Et structures et curriculums ne garantissent la continuité qu'à la condition que celle-ci soit pleinement inscrite dans la mise en œuvre pratique de l'enseignement et de l'apprentissage.
- La continuité entre différents degrés scolaires (continuité verticale) ne peut être effectivement assurée si une cohérence horizontale (transversale) entre les différentes matières et les différentes langues n'est pas aussi prise en compte.
- Dans tout système éducatif, il peut y avoir continuité pour certains élèves, et bien moindre continuité pour d'autres. Ainsi, là où des apprenants de même âge suivent des filières différentes, la continuité peut exister dans une voie plus que dans une autre.
- La continuité dépend aussi de facteurs tels que l'inclusion et l'accès aux études, dans la mesure où cet accès et donc cette continuité peuvent être affectés par la géographie (différences entre villes et campagnes), les facteurs socio-économiques, ou des besoins en éducation spécialisée. Certains groupes sociaux ou linguistiques peuvent rencontrer plus d'obstacles que d'autres quant à la continuité de leur éducation linguistique. [Slovakia Profile (Chapter 3.1)]

4. Autres thèmes importants

Il existe d'autres thèmes qui ne sont pas nécessairement communs à tous les *Profils* mais qui pourraient être regroupées en vue de constituer une liste type de questions à examiner dans le cadre de nouveaux *Profils*. Celles-ci pourraient éventuellement être intégrées dans le Rapport national/régional/local et/ou dans le Rapport d'experts.

Parmi ces thèmes, figurent notamment :

- les nouvelles langues/langues des migrants et leur rôle dans la formation de l'identité et dans l'acquisition de la citoyenneté : en effet, les questions relatives aux migrations et à la façon dont l'éducation permet de répondre aux besoins de compétences linguistiques et interculturelles des migrants temporaires et ou permanents (qu'il s'agisse d'adultes ou d'enfants) sont importantes dans de nombreux Etats membres du Conseil de l'Europe, à la fois dans les pays hôtes et dans les pays d'origine. Dans ce contexte, la question du lien entre la langue et l'identité revêt une importance fondamentale, de même que celle des compétences linguistiques attendues ou exigées pour l'octroi officiel de la citoyenneté à *tous* les apprenants ;

- l'éducation aux langues et l'éducation à la citoyenneté démocratique : ce thème est lié au thème précédent, mais il pose néanmoins la question beaucoup plus large de savoir comment

l'éducation aux langues (à la première langue, la langue seconde et aux langues étrangères) et ses objectifs peuvent et doivent être associés à ceux de l'éducation à la citoyenneté démocratique ;

- le rythme d'acquisition et l'évaluation des compétences en langues : les Etats membres s'appuient souvent sur les niveaux du CECR dans leurs documents curriculaires, ce qui entraîne généralement des discussions sur les niveaux de compétence pouvant être attendus aux différents degrés de l'éducation, sur le stade d'éducation auquel évaluer ces compétences et sur les méthodes à employer à cet égard, et sur la part du temps d'enseignement qui devrait être consacrée à l'apprentissage des langues (première langue, deuxième langue, langue des migrants et langues étrangères) ;

- le rôle des universités : les universités et les autres établissements d'enseignement supérieur jouent un rôle important dans la planification de la compétence nationale en langues étrangères (y compris les langues les moins enseignées) ; ils sont également essentiels pour la formation des enseignants et sont donc des acteurs clés pour la politique linguistique éducative et pour tout projet à moyen et à long terme ; le lien entre les établissements d'enseignement supérieur et les établissements d'enseignement primaire et secondaire est souvent considéré comme fondamental pour le maintien ou l'instauration d'une cohérence verticale dans l'éducation aux langues ;

- la formation des chefs d'établissement et des autres responsables en matière de politique éducative : il est nécessaire de sensibiliser les chefs d'établissement et les autres responsables politiques au niveau institutionnel aux questions relatives à la conception des curricula et au temps d'enseignement alloué aux langues, étant donné que l'on ne peut attendre d'eux qu'ils comprennent ces aspects techniques s'ils ne sont pas eux-mêmes spécialistes du domaine des langues. Les chefs d'établissement sont des acteurs clés de la mise en œuvre des politiques ;

- les langues des signes : dans certains Etats membres, les langues des signes sont pleinement reconnues ; elles sont ainsi englobées dans la vision holistique du Conseil de l'Europe sur l'éducation aux langues. Néanmoins, il est souvent nécessaire d'accorder une attention particulière à ces langues, et, plus spécifiquement, à l'apprentissage d'autres langues par les utilisateurs des langues des signes ;

- le rôle du secteur privé dans l'éducation : le secteur privé peut contribuer à l'éducation de différentes manières, notamment par le biais des écoles privées de langues, qui peuvent contribuer à développer la compétence linguistique générale de la population, ou par celui du tutorat individuel.

5. Le processus des *Profils*

5.1 Objectifs

Du point de vue du Conseil de l'Europe

- l'activité des *Profils* s'inscrit dans le prolongement des politiques et des textes élaborés depuis de nombreuses années (récemment présentés dans le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, point 2.2.1.) et résumés dans le document intitulé « L'éducation plurilingue en Europe » (février 2006, p.4)

Le plurilinguisme : tous les citoyens européens ont le droit d'acquérir un niveau de compétence communicative dans plusieurs langues, et ce, tout au long de leur vie, en fonction de leurs besoins

La diversité linguistique : L'Europe est un continent multilingue et toutes ses langues ont la même valeur en tant que moyens de communication et d'expression d'une identité. Les

Conventions du Conseil de l'Europe garantissent le droit d'utiliser et d'apprendre des langues

La compréhension mutuelle : La communication interculturelle et l'acceptation des différences culturelles reposent fortement sur la possibilité d'apprendre d'autres langues

La citoyenneté démocratique : la participation aux processus démocratique et social dans des sociétés multilingues est facilitée par la compétence plurilingue de chaque citoyen

La cohésion sociale : l'égalité des chances en matière de développement personnel, d'éducation, d'emploi, de mobilité, d'accès à l'information et d'enrichissement culturel dépend de la possibilité d'apprendre des langues tout au long de la vie

- les processus mis en œuvre, qui, pour résumer, consistent en une auto-évaluation par les Etats membres pour laquelle le groupe d'experts joue le rôle de catalyseur, s'inscrivent également dans le cadre du dialogue entre le Conseil de l'Europe et les Etats membres. Ainsi, ces derniers attendent de l'Organisation qu'elle présente, par le biais de ses groupes d'experts, un ensemble de politiques européennes s'accompagnant de propositions de mise en œuvre adaptées à chaque contexte spécifique.

Bien que, dans certains cas, les groupes d'experts aient été chargés de formuler des « recommandations » à l'intention des Etats membres, les *Profils* n'ont pas vocation à présenter des recommandations officielles du Conseil de l'Europe. Le document final comporte une section consacrée aux futurs développements, généralement intitulée « Visions et tâches pour l'avenir », « Orientations possibles pour l'avenir » ou « Perspectives ». Etant donné que cette partie – tout comme le reste du *Profil* – est rédigée conjointement par le Conseil de l'Europe et les autorités de l'Etat membre concerné, les éventuelles « recommandations » qui y figurent ne peuvent avoir de caractère officiel. Dans la pratique, cette partie sert à formuler des propositions – parfois assez novatrices – reflétant clairement les objectifs du Conseil de l'Europe et les analyses des groupes d'experts, qui apportent aux Etats membres un point de vue extérieur.

Du point de vue des Etats membres :

- les raisons pour lesquelles un Etat membre décide de s'engager dans le processus des *Profils* sont diverses, et, généralement, ne sont pas clairement exposées dans le rapport final. Cependant, dans le cas de la Norvège, ce processus s'est déroulé parallèlement à une réforme de l'éducation ayant été mentionnée dans le document final. Ainsi, le *Profil* a contribué aux débats et a été cité dans les documents contenant des propositions de réformes. Pour les autres Etats membres ayant élaboré un *Profil*, le lien entre ce dernier et les processus en cours dans le système éducatif est, selon les cas, soit explicitement mentionné (comme dans le *Profil* de la Hongrie, qui cite la « Stratégie mondiale pour les langues »), soit implicite ;
- Parfois, les demandes relatives à l'élaboration de *Profils* sont formulées dans le cadre du dialogue permanent avec le Conseil de l'Europe ; elles peuvent aussi résulter d'une réflexion induite par des changements de grande envergure. Ainsi, plusieurs Etats membres ayant connu des évolutions considérables depuis 1989 ont souhaité élaborer un *Profil* ; c'est également le cas de pays ayant récemment rejoint l'Union européenne.

5.2 Procédés

Bien que les caractéristiques majeures du processus soient présentes dans tous les *Profils*, certaines variations liées à la spécificité de chaque contexte sont à signaler :

Rapports nationaux/régionaux/locaux :

Ces documents sont rédigés soit par une ou deux personne(s), soit par un groupe de personnes, toujours au nom des autorités nationales, qui « avalisent » le rapport et le transmettent au Conseil de l'Europe ;

Certains de ces rapports consistent en un bilan global de l'enseignement/apprentissage des langues à tous les niveaux et dans tous les types d'éducation, que ce soit dans le cadre de la scolarité obligatoire ou post-obligatoire, de l'enseignement public ou de l'enseignement privé, et de la maternelle à l'enseignement tout au long de la vie/éducation des adultes. D'autres se concentrent sur des questions spécifiques (brièvement mises en contexte) qui font l'objet d'un intérêt particulier au moment de l'élaboration du document.

Par ailleurs, la longueur de la partie « questions à examiner », qui figure à la fin du rapport, varie d'un pays à l'autre. Dans certains cas (l'Irlande, par exemple), les auteurs et les autorités soulèvent clairement des questions spécifiques auxquelles ils espèrent que le processus du *Profil* permettra de répondre. Dans d'autres (tels que la Slovaquie), les auteurs recommandent des thèmes à examiner pendant le processus du *Profil*. Dans le cas de la Norvège, cette section représente une part importante de l'analyse et renvoie aux priorités fixées par les autorités nationales norvégiennes. Quant aux autorités du Luxembourg, elles y présentent leur point de vue, ainsi qu'un certain nombre de cadres au sein desquels des changements pourraient être envisagés.

La question de la langue / des langues « nationale(s) » est également traitée de façon assez variable d'un Rapport à l'autre. Ces différences sont particulièrement marquées lorsque celle(s)-ci fait/ont l'objet d'une thématique sociale, et lorsqu'en raison de la présence de minorités linguistiques (établies de longue date ou non), la question de la langue est constamment au cœur des débats. Pour l'heure, peu de pays/régions semblent avoir adopté une approche holistique de l'éducation aux langues, c'est-à-dire une approche dans laquelle les politiques sont fondées sur le principe du plurilinguisme.

Rapports d'experts

La diffusion des Rapports d'experts est plus restreinte que celle des Rapports nationaux/régionaux ou des *Profils*. En effet, ces documents sont adressés par les autorités aux acteurs du pays/de la région concerné et ne sont pas publiés sur le site Internet du Conseil de l'Europe (contrairement aux Rapports nationaux ou aux *Profils*). La structure des Rapports d'experts est souvent reprise dans les *Profils*. S'agissant du contenu, ces Rapports contiennent, comme les *Profils*, une présentation du processus et une analyse de la situation actuelle ; en outre, les auteurs prennent position sur certains développements possibles. Ils se distinguent des *Profils* à proprement parler dans la mesure où ils sont rédigés par l'équipe du Conseil de l'Europe, au nom de l'Organisation, et où, par conséquent, ils rendent compte des recherches, analyses et interprétations spécifiques des experts, certaines d'entre elles pouvant être complétées par les différents acteurs impliqués et par les autorités lors de la Table ronde.

Consultation avec les acteurs du domaine de l'éducation et Tables rondes

La rédaction du Rapport fait suite à une visite dans le pays concerné, au cours de laquelle les experts rencontrent un certain nombre d'acteurs du domaine de l'éducation. Préalablement à la visite, une liste de personnes à rencontrer est transmise aux autorités et aux responsables de la logistique. Il revient ensuite aux autorités d'arrêter la liste définitive des acteurs que les experts rencontreront. Souvent, elles ajoutent d'autres personnes à cette liste, dont la longueur varie considérablement d'un processus à l'autre. Parmi ces acteurs figurent souvent des représentants d'organisations (des employeurs, des enseignants, des parents, des apprenants, des chefs d'établissement, etc.).

En règle générale, participent à la Table ronde toutes les personnes que les experts ont rencontrées au cours de leur visite ; parfois d'autres acteurs sont également invités. Les décisions relatives aux invitations et au contenu du programme reviennent aux autorités (en consultation avec la Division des Politiques linguistiques et le Rapporteur, le cas échéant).

Profils de la politique linguistique éducative

Les *Profils* sont publiés sur le site Internet du Conseil de l'Europe, de même que les Rapports nationaux/régionaux. Il convient de considérer ces deux documents ensemble, en tant que produit final du processus du *Profil*. Leur publication dans le pays/la région concerné(e) et leur traduction dans la langue du pays (à partir du français ou de l'anglais) sont du ressort des autorités.

Dans un premier temps, le Rapporteur élabore un projet de *Profil* en coopération avec l'équipe d'experts. Cette ébauche est ensuite finalisée en consultation avec les autorités. Dans certains cas, la version définitive du document est examinée, modifiée et approuvée au plus haut niveau, c'est-à-dire par le Ministère de l'Éducation.

Tous les rapports des *Profils* sont élaborés selon la même structure de base, à savoir le résumé général, l'explication du processus des *Profils* et de ses objectifs, l'analyse de la situation actuelle, la présentation des développements possibles pour l'avenir et les annexes, qui contiennent des informations générales sur les documents et politiques du Conseil de l'Europe, sur la constitution des Groupes d'experts et les experts nationaux/régionaux, ainsi que sur le programme des visites.

6. Eventuelles suites des *Profils* pour les Etats membres

Les *Profils* n'énoncent pas de « recommandations ». En revanche, ils définissent d'éventuelles « priorités » et « orientations pour l'avenir » adaptées à chaque contexte. La mise en œuvre de ces dernières peut donner lieu à des discussions ; aussi, des plans d'action sont parfois prévus. La plupart du temps, ces « priorités » et « orientations pour l'avenir » portent sur les questions suivantes, qui constituent donc une base commune à laquelle les décideurs et les personnes chargées de la mise en œuvre des politiques pourraient donner suite :

- bien que de nombreuses initiatives novatrices soient prises, les résultats de ces dernières ne sont pas suffisamment diffusés ; en outre, il serait nécessaire d'améliorer la communication sur les orientations générales à suivre dans la politique linguistique éducative. A cet égard, plusieurs *Profils* suggèrent l'instauration d'un Conseil régional qui serait chargé de l'ensemble des aspects couverts par la politique linguistique éducative (y compris l'enseignement de la/des langue(s) nationale(s) et la question des langues utilisées comme moyen d'instruction). Il a été proposé d'instituer un centre de développement pour soutenir cette approche ;
- il est souvent considéré que les politiques sont décidées aux plus hauts niveaux, mais les *Profils* mettent souvent en évidence le fait que c'est au niveau local que se fait la politique, voire au sein de chaque établissement d'éducation – que les décisions concernent l'enseignement primaire, secondaire ou supérieur. L'importance du rôle des chefs d'établissement est mise en avant, de même que la nécessité de leur apporter des informations pertinentes et adaptées sur l'éducation aux langues – domaine que certains d'entre eux peuvent ne pas très bien maîtriser ;
- l'importance de la formation des enseignants pour la mise en œuvre des nouvelles politiques est largement reconnue ; à cet égard, tous les *Profils* traitent de la formation des enseignants de façon approfondie et examinent des évolutions à court et à moyen terme dans ce domaine. Les évolutions à court terme sont fondamentales dans la mesure où les changements

politiques sont généralement demandés de façon immédiate, mais des évolutions à moyen terme sont également étudiées pour chaque contexte.

- L'approche holistique adoptée dans les curricula mettant en œuvre l'éducation au plurilinguisme est un élément clé de tous les *Profils* et, plus généralement, de la politique du Conseil de l'Europe. Elle dépend essentiellement de la collaboration et de l'ouverture d'esprit des enseignants et des directeurs d'établissement. Il est fait référence à la nécessité de décloisonner le curriculum sur le plan « horizontal », de sorte que les enseignants et les apprenants de diverses langues appliquent le concept de l'éducation au plurilinguisme dans la façon dont ils planifient leur enseignement et leur apprentissage, respectivement. Par ailleurs, les *Profils* mettent l'accent sur l'importance d'une planification cohérente sur le plan « vertical », ainsi que de la continuité de l'enseignement, notamment autour des charnières que constituent le passage de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire, puis à l'enseignement supérieur – soit tout au long du parcours scolaire que suivent les apprenants. Ainsi, c'est dans l'optique de l'éducation au plurilinguisme que les *Profils* attirent l'attention sur les instruments élaborés par le Conseil de l'Europe (en particulier sur le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, le *Portfolio européen des langues* et le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*). L'importance de ces derniers est généralement reconnue, mais tous les acteurs de l'éducation aux langues n'en ont pas nécessairement connaissance.

7. Eventuelles suites des *Profils* pour le Conseil de l'Europe

Jusqu'ici, le suivi mené par la Division des Politiques linguistiques a consisté à recueillir des informations sur l'impact des *Profils*, généralement par le biais des personnes-contact ayant collaboré avec les experts et la Division. A la fin de l'année 2008, une étude générale sur l'impact des *Profils* a été effectuée en s'appuyant sur des interviews de personnes clés ayant contribué à plusieurs *Profils* (ceux qui sont finalisés depuis au moins deux ans).

Comme énoncé dans les Lignes directrices, la Division des Politiques linguistiques pourrait envisager de proposer aux autorités de pays/régions/villes spécifiques, deux ou trois ans après la finalisation du *Profil*, de mener une analyse et un examen conjoints de l'impact de ce dernier et de l'éventuelle nécessité de consultations et d'avis complémentaires.

Dans tous les processus, les experts ont adopté une approche holistique de l'éducation aux langues ; ils ont également inclus la question de l'enseignement de la/des première(s) langue(s), des langues de scolarisation et des langues nationales dans leurs discussions avec les différentes parties prenantes. Néanmoins, ceux-ci ont tendance à croire que les travaux du Conseil de l'Europe concernent uniquement les langues étrangères, aussi n'est-il pas facile de mener des discussions avec eux sur des politiques visant à développer les autres langues. Les experts non plus ne se sont peut-être pas suffisamment intéressés aux langues comme vecteur d'instruction dans les « écoles majoritaires », même si, indirectement, ils y ont forcément prêté attention dans leurs analyses de l'éducation proposée aux minorités.

Le nouveau projet de la Division des Politiques linguistiques, intitulé « Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation » porte tout particulièrement sur les « langues de scolarisation », c'est-à-dire sur l'enseignement des langues « nationales » (langue(s) comme discipline) et sur les langues utilisées comme vecteur d'instruction dans les autres matières (langues d'enseignement des autres matières). A terme, il devrait également englober les langues étrangères et les langues des minorités/des migrants. Ainsi, les Etats membres ayant déjà élaboré des *Profils* (ou pour lesquels le processus est en cours) devraient pouvoir tirer parti de l'expérience acquise dans le cadre ce projet pour effectuer des analyses complémentaires.

Il importera aussi de tenir compte des résultats du nouveau projet pour l'élaboration des futurs *Profils* (en élargissant le groupe d'experts à des spécialistes de la « langue comme discipline » et des « langues d'enseignement des autres matières », par exemple). En outre, il conviendra de veiller encore davantage à ce que l'importance de l'apprentissage des langues aux fins de l'inclusion sociale soit traitée dans les *Profils*.

Enfin, comme cela a déjà été mentionné au point 4, il existe certains thèmes qui, malgré leur importance, ne sont pas abordés dans tous les *Profils*. Ceux-ci pourraient être associés aux grands thèmes communs à la majorité des analyses afin de constituer une « liste type » de questions pouvant être soumises aux auteurs de Rapports nationaux, qui y répondraient en fonction de leur contexte spécifique. Cette proposition (et d'autres propositions extraites de l'« étude d'impact » entreprise par la Division des Politiques linguistiques à la fin de l'année 2008) fera partie d'un ensemble de nouvelles propositions sur des évolutions *pour* le processus des *Profils* et *à partir de* ce dernier, qui seront élaborées dans le cadre du prochain programme à moyen terme.