



LE GOUVERNEMENT
DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG
Ministère de l'Éducation nationale
et de la Formation professionnelle



COUNCIL OF EUROPE
CONSEIL DE L'EUROPE

Profil de la politique linguistique éducative

Grand-Duché de Luxembourg

Division des Politiques linguistiques
Strasbourg

Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle
Luxembourg

2005 - 2006

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	v
1. INTRODUCTION	7
1.1. Les finalités et le déroulement du processus Profil de la politique linguistique éducative	7
1.2. Le processus d'élaboration du Profil du Grand-Duché de Luxembourg.....	8
2. LES EVOLUTIONS DU MULTILINGUISME SUR LE TERRITOIRE DU GRAND-DUCHE DE LUXEMBOURG ET L'IMPORTANCE DU PLURILINGUISME DE SES RESIDENTS	9
2.1. La dimension politique des questions de politique linguistique au Luxembourg ...	9
2.2. Le rôle social et économique du trilinguisme	10
2.3. L'évidence du rôle du luxembourgeois.....	11
2.4. Une réalité sociolinguistique en profonde évolution	13
3. POINTS FORTS ET FAIBLESSES DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES AU GRAND-DUCHE DE LUXEMBOURG.....	15
3.1. La place très importante des langues vivantes dans le cursus scolaire.....	15
3.1.1. <i>Les horaires de langues vivantes</i>	15
3.1.2. <i>Les langues comme vecteurs de l'enseignement des autres disciplines</i>	16
3.2. Le poids des langues vivantes dans les réussites et les échecs des élèves	17
3.2.1. <i>Des réussites majeures</i>	17
3.2.2. <i>Les langues vivantes, facteur d'échec scolaire</i>	17
3.3. Une absence de prise en compte de la diversité des situations individuelles dans le cursus linguistique	18
3.3.1. <i>Un parcours unique qui recouvre des situations individuelles très diversifiées</i>	19
3.3.2. <i>Une suite d'obstacles importants pour les élèves d'origine étrangère</i>	20
3.3.3. <i>Nécessité d'une meilleure distinction entre les objectifs poursuivis et les voies d'accès aux compétences attendues</i>	21
3.4. Le trilinguisme, un objectif ambitieux mais aux contours flous.....	22
3.5. Les effets négatifs de l'absence de représentations claires sur les compétences attendues	24
3.6. Un corps enseignant présentant des caractéristiques fortes	27
3.6.1. <i>Une spécificité appelant une professionnalisation particulière</i>	27
3.6.2. <i>Une faible synergie entre les enseignements de langue et en langues</i>	28
3.7. Des initiatives nombreuses mais sans réelle influence sur le système éducatif .	29
4. ORIENTATIONS POUR UNE EVOLUTION DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE EDUCATIVE	30
4.1. La définition d'un profil de compétences en langues exigé.....	30
4.1.1. <i>Préciser les niveaux de compétences nécessaires</i>	30
4.1.2. <i>Développer un véritable plurilinguisme</i>	31
4.1.3. <i>Mettre à profit le Cadre européen commun de référence pour les langues et le Portfolio européen des langues</i>	33

4.2.	Les conséquences pour le curriculum scolaire	35
4.2.1.	<i>Respecter les rythmes individuels d'acquisition des langues</i>	36
4.2.2.	<i>Adapter la progression dans l'apprentissage des langues aux stades naturels d'acquisition</i>	37
4.2.3.	<i>Améliorer la progressivité dans la succession des apprentissages linguistiques</i> ...	38
4.2.4.	<i>Adapter les méthodologies au statut de chaque langue enseignée</i>	38
4.2.5.	<i>Développer les pratiques bilingues dans les enseignements de disciplines non linguistiques</i>	39
4.2.6.	<i>Rendre au manuel scolaire sa véritable fonction</i>	40
4.3.	L'accompagnement des évolutions par un renouvellement de la didactique des langues	41
4.3.1.	<i>Développer une culture professionnelle commune à tous les professeurs de langue</i>	42
4.3.2.	<i>Tirer les conséquences didactiques et pédagogiques pour l'enseignement de chaque langue</i>	42
4.3.3.	<i>Enrichir les modalités et les situations d'enseignement et d'apprentissage</i>	44
4.3.4.	<i>Penser l'enseignement des langues en relation avec l'apprentissage des autres disciplines</i>	44
4.3.5.	<i>Approfondir la didactique de l'enseignement des branches non linguistiques</i>	45
4.4.	La conduite du changement	46
4.4.1.	<i>Associer tous les partenaires par la sensibilisation, l'information et la concertation</i>	46
4.4.2.	<i>Prendre les décisions qu'imposent les orientations retenues</i>	47
4.4.3.	<i>Favoriser l'adhésion des enseignants aux orientations adoptées</i>	48
4.4.4.	<i>Encourager la recherche didactique propre</i>	49
4.4.5.	<i>Assurer une meilleure coordination des institutions existantes</i>	49
5.	REMARQUES CONCLUSIVES	50

ANNEXES

Annexe 1 :	<i>Le point de vue du Conseil de l'Europe en matière d'enseignement des langues : le plurilinguisme</i>	53
Annexe 2 :	<i>Documents exprimant la position du Conseil de l'Europe sur les politiques linguistiques éducatives</i>	55
Annexe 3 :	<i>Présentation des instruments du Conseil de l'Europe (Division des Politiques linguistiques)</i>	56
Annexe 4 :	<i>Représentants des autorités nationales et Experts du Conseil de l'Europe</i>	60
Annexe 5 :	<i>Programme de la semaine d'entretiens du Groupe d'experts</i>	61

Le présent document, ainsi que le Rapport national, sont disponibles sur le site Internet de la Division des Politiques linguistiques : www.coe.int/lang/fr

RÉSUMÉ

Ce *Profil de la politique linguistique éducative au Grand-Duché de Luxembourg* s'inscrit dans une démarche engagée par les autorités luxembourgeoises pour rénover l'enseignement des langues vivantes. Il est le produit d'un processus d'autoévaluation dont les phases principales ont été l'élaboration d'un *Rapport national* sous la responsabilité des autorités nationales, puis la rédaction d'un *Rapport du Groupe d'experts* réunis par le Conseil de l'Europe et la discussion de ce rapport lors d'une Table ronde.

Les questions soulevées et les propositions formulées dans ce *Profil* prennent appui sur les politiques menées par le Conseil de l'Europe et ses Etats membres dans le domaine des langues, telles qu'elles ont été énoncées par différents documents du Conseil de l'Europe, dont la Recommandation R (98) 6 (voir Annexe 2).

Les principes fondamentaux en sont que :

- les formations en langues doivent être appréhendées de manière holistique, c'est-à-dire en y incluant toutes les langues parlées traditionnellement au Luxembourg (langues maternelles, langues véhiculaires) ainsi que les langues des minorités récentes ou établies de longue date et les langues étrangères
- la finalité de cette formation en langues est de développer les potentialités des personnes, dans le cadre d'un concept global de plurilinguisme.

Les compétences en langues sont déjà fort développées au Luxembourg, puisque le trilinguisme est une réalité. C'est un objectif majeur du système éducatif et il constitue l'une des conditions de l'accès aux certifications et aux qualifications professionnelles. Les dispositifs actuels montrent cependant des limites et ne peuvent plus satisfaire aux exigences de cohésion sociale, d'intégration de tous les résidents, de réussite individuelle et de compétitivité économique du pays.

Le Grand-Duché de Luxembourg, dans toutes ses composantes, souhaite engager un large débat sur les évolutions nécessaires des dispositifs actuels d'enseignement des langues et d'évaluation des compétences linguistiques. Cette réflexion s'inscrit naturellement dans un cadre européen. La présidence luxembourgeoise de l'Union européenne au premier semestre de l'année 2005 a accordé un poids important aux questions linguistiques. Le Luxembourg est également fortement impliqué dans les activités du Conseil de l'Europe. Son souhait d'entreprendre le présent *Profil* en est un indice supplémentaire.

Le *Profil* attire l'attention sur la nécessité ou l'intérêt :

- d'une redéfinition de l'objectif de trilinguisme, en tenant compte de la conception du plurilinguisme développée par le Conseil de l'Europe
- d'une distinction forte entre la définition des objectifs de maîtrise des langues par les élèves à l'issue du cursus scolaire et les modalités d'accès à ce plurilinguisme
- d'une définition des objectifs de maîtrise des langues aux différents moments du cursus, en relation avec les niveaux de compétences du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR)
- de la prise en compte de la situation linguistique individuelle des élèves dans les méthodologies et dans les outils utilisés dans l'enseignement des langues et en langue
- d'un meilleur respect des rythmes individuels d'acquisition des langues qui évite une sélection précoce des élèves sur la base du niveau atteint dans les langues enseignées

- de la prise en compte des langues d'origine des élèves dans la composition du profil plurilingue de chacun(e) et de la reconnaissance de ce profil individuel par l'Ecole
- de la valorisation du profil plurilingue de chaque élève
- de la mise en œuvre d'une évaluation résolument positive, intégrant à leur juste place toutes les composantes de la compétence linguistique
- du développement d'une approche didactique et pédagogique intégrée des langues, de façon à surmonter le cloisonnement actuel entre les différents enseignements de langues et l'enseignement des branches non linguistiques dans deux langues véhiculaires
- du calibrage des examens et des certifications par rapport aux niveaux du CECR et l'implication du Luxembourg dans la réflexion menée par le Conseil de l'Europe sur des outils adaptés aux langues maternelles et langues secondes
- d'une spécification des contenus linguistiques et culturels correspondant aux différents niveaux de compétences en luxembourgeois, notamment en compréhension de l'oral
- de l'encouragement à l'innovation pédagogique dans les établissements, par exemple par la création de réseaux d'enseignants sur des objectifs précis
- d'une coordination de toutes les instances et des organismes intervenant dans la formation linguistique, y compris pour ce qui relève de la recherche et de la formation des enseignants, intégrant la perspective de formation tout au long de la vie
- de l'implication étroite de tous les acteurs et partenaires du projet éducatif et de formation, pour parvenir à ce que les décisions prises soient portées par l'ensemble de la société luxembourgeoise.

1. Introduction

1.1. Les finalités et le déroulement du processus Profil de la politique linguistique éducative

La Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe propose aux Etats membres sa coopération et son expérience collective pour leur permettre de créer l'occasion d'analyser et de discuter, dans une perspective globale, la politique qu'ils mènent dans le domaine des enseignements de langues. Cette procédure, qui a été élaborée par la Division des Politiques linguistiques, précise, dans *Lignes directrices et marche à suivre*¹, que "le but est d'offrir aux Etats membres l'occasion d'entreprendre une "autoévaluation" de leur politique dans un esprit de dialogue avec des experts du Conseil de l'Europe et avec l'objectif de se centrer sur les évolutions possibles de la future politique au sein du pays. Il convient de souligner que l'élaboration d'un profil de politique linguistique éducative ne signifie pas une "évaluation externe". Il s'agit d'un processus de réflexion opéré par les autorités et des membres de la société civile et les experts du Conseil de l'Europe ont un rôle de catalyseurs dans ce processus". C'est donc une structure de dialogue entre les Etats membres, à travers la médiation du Conseil de l'Europe.

Elle se distingue aussi d'autres protocoles internationaux existants relatifs aux langues par le fait

- qu'elle envisage prioritairement les langues à partir des questions relatives à leur enseignement, à l'intérieur ou à l'extérieur des dispositifs nationaux
- qu'elle aborde ce domaine de l'éducation aux langues, en partant du principe que celle-ci ne doit pas être examinée de manière compartimentée, mais vue dans une perspective holistique : l'enseignement/apprentissage des langues concerne aussi bien celui des langues dites étrangères ou secondes (auquel il est généralement limité) que celui de la langue nationale/officielle, des langues régionales ou minoritaires, des langues des groupes d'immigrés nouvellement installés...

Cette activité, identifiée comme *Profil national des Politiques linguistiques éducatives*, conduit à un document conjoint (Conseil de l'Europe et autorités nationales), le *Profil national*, qui décrit la situation actuelle en ce qui concerne les enseignements de langues et identifie des développements possibles. Ce processus comporte trois phases principales :

- a) la réalisation par les autorités nationales d'un *Rapport national*. Celui-ci décrit la situation actuelle, à partir des données et des analyses disponibles, et il identifie les questions en cours de discussion ou à examiner
- b) l'élaboration d'un *Rapport du Groupe d'experts* réalisé collectivement par des experts désignés par le Conseil de l'Europe et qui proviennent d'autres Etats membres (voir ci-dessous et annexe 4). Ce document se fonde sur les analyses du *Rapport national*, qui sont éclairées par les entretiens que le Groupe d'experts réalise sur place avec un large éventail d'interlocuteurs : spécialistes et acteurs du domaine ou membres de la société civile, choisis par les autorités nationales dans les secteurs de la société considérés comme pertinents (responsables éducatifs, associations d'enseignants, entreprises, représentants des minorités ...). Ce document a été rédigé par le rapporteur du Groupe à partir des réflexions communes du Groupe d'experts et des contributions individuelles de ceux-ci et après la mise au point des versions intermédiaires de ce texte, effectuée en concertation avec les personnes ressources du projet pour le Luxembourg et les auteurs du Rapport national. C'est un texte intermédiaire, non destiné à publication, qui a pour fonction de servir de base à la dernière phase du processus, à savoir la Table ronde précédant l'élaboration du

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

document final : *Profil de la politique linguistique éducative : Grand-Duché de Luxembourg*.

- c) la production de ce document final, réalisé à partir du *Rapport du Groupe d'experts* et qui intègre les commentaires et réactions recueillis lors d'une Table ronde à laquelle participent les personnes rencontrées pour la réalisation du Rapport d'experts. Ce *Profil national* reçoit sa forme finale par une étroite coopération entre le Conseil de l'Europe et l'Etat concerné dont les autorités l'ont approuvée formellement. Il est publié par le Conseil de l'Europe dans ses deux langues (français et anglais) et le cas échéant, dans la ou les autres langues nationales par les autorités du pays. Il constitue ainsi une source d'information et de réflexion pour les autres Etats membres.

C'est cette démarche, centrée sur des analyses complémentaires et conjointes, qui est destinée à mettre en œuvre la fonction de "catalyse" du Conseil de l'Europe dans un processus national d'autoévaluation accompagné par les analyses d'observateurs extérieurs. Elle vise à rendre plus présente, dans l'espace du débat démocratique, la réflexion autour de ces questions, à identifier de "bonnes pratiques" et à imaginer de nouvelles perspectives, en fonction de la culture éducative de chaque Etat.

1.2. Le processus d'élaboration du Profil du Grand-Duché de Luxembourg

En ce qui concerne le Luxembourg,

- la demande de *Profil* a été acceptée par le Comité directeur de l'Education lors de sa troisième réunion plénière des 11 et 12 octobre 2004 ;
- le Groupe d'experts du Conseil de l'Europe a été ensuite constitué : il comprend Francis Goullier (Rapporteur), France ; Marisa Cavalli, Italie ; Olivier Maradan, Suisse ; Carmen Perez, Espagne ; représentant de la Division des Politiques linguistiques : Philia Thalgot [voir annexe 4] ;
- une rencontre préparatoire s'est déroulée à Luxembourg le 6 janvier 2005, entre le responsable de la Division des politiques linguistiques, le rapporteur du Groupe d'experts et les autorités nationales (en particulier le groupe d'auteurs du *Rapport national*) ;
- le *Rapport national* a été réalisé et rendu disponible en juin 2005, puis, après révision, en septembre 2005 ;
- les entretiens entre le Groupe d'experts, les autorités luxembourgeoises et d'autres interlocuteurs se sont déroulés du 20 au 25 juin 2005 ;
- un *Rapport du Groupe d'experts* a été élaboré en interaction avec les interlocuteurs luxembourgeois et présenté aux autorités luxembourgeoise en novembre 2005 ;
- les constats et propositions contenus dans ce *Rapport d'experts* ont été débattus lors d'une *Table ronde* le 1^{er} décembre 2005, à laquelle ont été invités les acteurs rencontrés par les experts en juin 2005 ainsi que des enseignants de langue ; ces débats ont été suivis par une rencontre avec les responsables des différents services du Ministère de l'Education et de la Formation professionnelle ;
- le *Profil de la politique linguistique éducative : Grand-Duché de Luxembourg* (ce document) a été ensuite élaboré et finalisé de décembre 2005 à février 2006, en étroite collaboration avec les autorités luxembourgeoises ; il prend appui sur ces différents documents ainsi que sur les discussions, débats et propositions qu'ils ont suscités.

Le présent *Profil de la politique linguistique éducative : Grand-Duché de Luxembourg* est structuré de la manière suivante :

- il analyse le rôle et les évolutions du multilinguisme et du plurilinguisme au Grand-Duché de Luxembourg ;
- il identifie certaines caractéristiques majeures de la situation actuelle de l'enseignement des langues et les enjeux de la politique linguistique au Luxembourg ;
- il dessine des perspectives d'évolution de cette politique linguistique éducative au Grand-Duché de Luxembourg pour répondre aux défis éducatifs, sociétaux et économiques identifiés dans les deux parties précédentes.

L'exposé des constats concernant la politique linguistique éducative du Grand-Duché de Luxembourg ainsi que les propositions contenues dans ce document prennent appui sur la connaissance du *Rapport national* (document joint à ce *Profil*), sur les orientations adoptées par le Conseil de l'Europe en matière de politiques linguistiques (rappelées dans le corps de ce document et résumées en annexe 1) ainsi que sur la dynamique de rénovation engagée par le Ministère de l'Education et de la Formation professionnelle et les acteurs du système éducatif.

Il ne contient évidemment pas de liste finie de décisions potentielles, dont la responsabilité relève du seul Ministère de l'Education et de la Formation professionnelle. Ce *Profil* est conçu et rédigé comme une contribution à l'autoévaluation et à une réflexion prospective du système éducatif luxembourgeois, avec l'aide du Conseil de l'Europe, dans la perspective de décisions ultérieures.

2. Les évolutions du multilinguisme sur le territoire du Grand-Duché de Luxembourg et l'importance du plurilinguisme de ses résidents

2.1. La dimension politique des questions de politique linguistique au Luxembourg

La question de l'apprentissage et de la maîtrise des langues est perçue par tous les acteurs de la société luxembourgeoise dans sa véritable dimension sociétale, bien au-delà des seuls aspects didactiques et pédagogiques. Cette évidence au Grand-Duché de Luxembourg est une composante essentielle de la problématique posée par toute évolution de la politique linguistique éducative.

Il est important de noter également que l'affirmation de l'importance des langues pour la société luxembourgeoise n'est pas une seule question de principe mais est documentée et s'appuie, au Grand-Duché, sur une série d'enquêtes sociolinguistiques larges, dont certaines seront évoquées plus loin, par exemple sur les pratiques linguistiques dans le pays ou sur les relations avec le marché du travail. La politique linguistique s'accompagne donc de la recherche ciblée de données et d'informations pertinentes.

Le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*² (page 12) pose comme préalable à un traitement adapté des questions d'enseignement des langues la reconnaissance de leur caractère fondamentalement politique. Il apparaît nettement que le Grand-Duché de Luxembourg conduit effectivement une politique linguistique délibérée qui ne se résume pas à une somme de décisions « déconnectées les unes des autres » (*Guide* page 6). Ceci est extrêmement positif et constitue le contexte le plus favorable possible pour analyser les options prises par le Grand Duché à la lumière des principes éducatifs développés par le

² *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue* – Conseil de l'Europe, 2003 Ouv. cité – voir annexe 3 (une version révisée suite à un pilotage sera publiée en 2006)

Conseil de l'Europe, pour les situer par rapport aux dynamiques européennes en cours et pour identifier dans cette culture éducative partagée les orientations pouvant aider le gouvernement luxembourgeois à améliorer ou à aménager les dispositifs actuels d'enseignement des langues.

Comme le rappelle le *Rapport national* (pages 39 et 40), cette attitude par rapport aux langues n'est pas nouvelle. Elle trouve son origine dans l'acte fondateur même du Grand-Duché de Luxembourg en 1839. Alors que la réduction de la superficie du nouvel Etat entraîne la perte de tout le territoire comportant des locuteurs francophones, les Luxembourgeois décident de maintenir « un régime linguistique certes complexe, mais original et valorisant » dans lequel le français et l'allemand n'auront plus chacun son territoire géographique, mais un territoire fonctionnel défini dans le paysage social et communicatif luxembourgeois. La répartition fonctionnelle entre les langues concerne tout d'abord le français (langue écrite des notables) et l'allemand (langue d'écriture et de lecture des classes populaires), puis le luxembourgeois qui s'impose progressivement comme langue identitaire.

Cette situation très originale rend particulièrement opérante la distinction apportée par le Conseil de l'Europe entre multilinguisme et plurilinguisme. Le « multilinguisme » réfère à la présence, dans une aire géographique donnée, grande ou petite, de plusieurs variétés linguistiques (formes de la communication verbale, quel qu'en soit le statut) alors que le « plurilinguisme » caractérise la compétence des personnes, renvoie au répertoire de langues que peuvent utiliser les locuteurs, quel que soit le statut de ces langues à l'école et dans la société. Le « trilinguisme officiel » au Luxembourg (connaissance de l'allemand, du français et du luxembourgeois) est une forme particulière de plurilinguisme.

Le haut degré d'implication et d'engagement de très nombreux acteurs et usagers du système éducatif lors du processus d'élaboration de ce Profil a montré que cette conscience de l'importance stratégique des orientations en matière de politique linguistique est toujours très présente, même si les enjeux se sont profondément modifiés au cours des dernières décennies. Il apparaît clairement que la relation complexe entre « plurilinguisme » et « trilinguisme luxembourgeois » est au centre des débats.

2.2. Le rôle social et économique du trilinguisme

Le trilinguisme actuel (allemand, français et luxembourgeois) s'est installé au cours de la seconde moitié du 20^{ème} siècle. Le *Rapport national* souligne qu'il a deux objectifs : tirer les conséquences de l'environnement du pays pour des raisons économiques, culturelles et politiques évidentes et se différencier en même temps de ses voisins. Ainsi par exemple, l'obtention de la nationalité luxembourgeoise par naturalisation nécessite la connaissance du luxembourgeois. Pour l'accès à des emplois « protégés » (dans l'administration publique par exemple), on exige la connaissance des trois langues usuelles du pays (*Rapport national*, page 27)

L'usage des trois langues est précisé dans la loi du 24 février 1984 qui stipule que le luxembourgeois est la « langue nationale des Luxembourgeois », que la langue de la législation est le français (seul le texte légal français fait foi) et qu'en matière administrative, contentieuse ou non contentieuse, et en matière judiciaire, il peut être fait usage des langues française, allemande ou luxembourgeoise. On notera d'une part que le luxembourgeois est déclaré « langue nationale » des Luxembourgeois et non pas du Luxembourg, et d'autre part que la Constitution du Grand-Duché ne statue pas sur le rôle des différentes langues ou sur les questions linguistiques, sans doute par souci de ne pas donner à ces questions une dimension polémique par une « politisation » jugée inutile.

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.

Dans le monde du travail, on constate une différenciation sectorielle. «Le français joue un rôle particulièrement important dans les secteurs de la construction, du commerce, de l'industrie et des services fournis aux entreprises. ... L'administration publique est le secteur par excellence exigeant la connaissance du luxembourgeois. » (*Rapport national*, page 24) L'«enquête sur l'emploi des langues au travail» d'avril 2005 réalisée en 2005 par le Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques du Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle note que « d'après la moitié des entreprises et organisations ayant participé à cette étude, les différentes langues utilisées n'ont en moyenne ni gagné, ni perdu en importance au cours des dernières années [...] Partant des moyennes atteintes, l'évolution de l'utilisation de toutes les langues va en direction d'un gain en importance ». Selon une étude conduite en 1999, « les offres d'emploi n'exigeant aucune connaissance linguistique ne représentent plus qu'un tiers de l'échantillon par rapport à environ la moitié en 1984 » (*Rapport national*, page 24).

L'importance de la maîtrise des langues se manifeste notamment par le développement de la formation linguistique pour adultes, dont le nombre de participants a fortement augmenté dans les dernières années (9287 inscriptions à des cours de langues pour le seul Service de la Formation des adultes du Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle en 2004-2005).

L'objectif principal de la formation linguistique pour adultes est l'apprentissage du luxembourgeois, à destination des résidents étrangers et des frontaliers. Cette demande de formation au luxembourgeois ne peut d'ailleurs pas être entièrement satisfaite, à cause du manque d'enseignants de cette langue. Une initiative datant d'il y a quelques années est souvent citée, le projet « Moien », qui vise à améliorer l'offre de formation au luxembourgeois, comme langue de communication à usage professionnel. Ce projet est destiné avant tout aux personnes travaillant dans les secteurs des soins et du commerce de détail. Les actions dans ce sens sont nombreuses : formation interne des employés d'une chaîne de supermarchés, création d'un manuel bilingue français-luxembourgeois par une association de soutien aux travailleurs immigrés, etc.

La formation linguistique pour adultes ne concerne cependant pas que le luxembourgeois. Elle est assurée par des organismes privés et publics. Il convient de signaler dans ce cadre une institution qui joue un rôle spécifique, sans doute appelé à se développer, le Centre de langues de Luxembourg (CLL), organisme de formation aux adultes du Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle. Celui-ci reçoit environ 3000 personnes par jour et offre une formation en 8 langues (par ordre d'importance numérique : français, luxembourgeois, anglais, allemand, espagnol, italien, portugais, néerlandais).

Nous trouvons donc une situation très originale où les citoyens du pays parlent tous, plus ou moins, au moins trois langues qu'ils utilisent alternativement selon le contexte social ou professionnel et selon leur(s) interlocuteur(s). Le *Rapport national* souligne que « les vrais monolingues sont d'une extrême rareté ». Dans une formule particulièrement réussie, il avance même l'idée que le plurilinguisme serait « peut-être la véritable langue maternelle des Luxembourgeois. » (page 34).

L'exigence de ce trilinguisme pour tous les citoyens et résidents luxembourgeois est bien comprise et acceptée, y compris par les représentants de communautés linguistiques issues de l'immigration. Il s'agit bien, dans les représentations collectives, à la fois de l'héritage du Grand-Duché de Luxembourg, d'un reflet de la composition sociolinguistique de la société, d'une nécessité due à la situation géographique et d'un véritable atout pour le pays. Ce consensus général sur le rôle et le statut des langues est parfois résumé par l'expression « paix des langues ».

2.3. L'évidence du rôle du luxembourgeois

Une attention particulière doit être portée, dans ce cadre, au luxembourgeois. Le luxembourgeois est parvenu à acquérir au cours des décennies un statut autonome par rapport à l'allemand ; il est reconnu comme une langue à part entière et non plus comme un

dialecte. Cette langue dispose d'ailleurs d'un dictionnaire, d'une orthographe normalisée (l'OLO), d'une grammaire, d'un Conseil permanent de la langue luxembourgeoise, de dictionnaires bilingues, d'une littérature (en particulier enfantine), d'un Centre national de littérature, de prix littéraires dans différents genres et, depuis peu, d'une chaire dans la jeune Université du Luxembourg. Le luxembourgeois est la langue des débats et des discours à la Chambre des députés, et même celle de son rapport écrit. Elle est présente dans la presse, même si son usage est souvent dédié à certains types de communication (annonces, etc.).

Dans la vie quotidienne, le luxembourgeois a en fait deux fonctions bien distinctes. Sa connaissance est une nécessité dans certains contextes et sa compréhension s'avère nécessaire, tout particulièrement pour les enfants scolarisés au Luxembourg. Sa maîtrise pour l'interaction orale est un gage d'intégration.

Sa présence dans le quotidien pédagogique va bien au-delà de ce qui est prévu dans les textes réglementaires. Il n'est pas rare, par exemple, que les enseignants aient recours au luxembourgeois pour apporter des explications aux élèves sur le contenu d'un enseignement dispensé en allemand ou en français. La maîtrise de cette langue est également indispensable dans de nombreux autres contextes, par exemple dans les secteurs des soins auprès de personnes vulnérables comme les jeunes enfants qui n'ont pas encore pu acquérir d'autres connaissances linguistiques et des personnes âgées qui ne peuvent que difficilement faire l'effort d'une expression dans une langue autre que leur langue maternelle. Selon l'*Enquête sur l'emploi des langues au travail* réalisée au printemps 2005 par le Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques du Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle, il apparaît également que pour le secteur de la santé et de l'action sociale, « dans le travail avec les jeunes, le luxembourgeois est en moyenne préféré au français ... » (page 42).

L'utilisation du luxembourgeois est aussi et peut-être surtout un facteur d'identité et d'intégration pour tous les jeunes vivant au Luxembourg. Le débat engagé à la Chambre des députés en 2000 à propos de l'intégration des enfants d'origine non-luxembourgeoise et de l'enseignement linguistique le confirme. Parmi les vingt-quatre points de la motion adoptée par les députés (*Rapport national*, page 101), figurent le maintien du principe de trilinguisme de l'école luxembourgeoise et la promotion, dès l'éducation précoce, de mesures spécifiques en vue de l'apprentissage de la langue luxembourgeoise comme langue de communication, facteur d'intégration dans la société.

Le luxembourgeois s'impose en effet comme langue de communication interpersonnelle, sur le plan privé ou affectif et les discussions personnelles se déroulent fréquemment dans cette langue, également entre jeunes issus d'une même communauté non-luxembourgoise. Il est couramment utilisé pour la communication écrite rapide qui compose les e-mails et les SMS. Selon une étude menée par le Service de la scolarisation des enfants étrangers du Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle en janvier 2005 auprès de 729 élèves de nationalité portugaise âgés de 15 ans, 71,3% déclarent parler aussi le luxembourgeois avec leurs frères et sœurs et 77,2% « avec leurs copains »³. Cette vitalité se traduit entre autres par la grande diversité des orthographes utilisées et par une grande créativité lexicale, qui suscite d'ailleurs l'inquiétude de certains spécialistes soucieux de maintenir un certain purisme dans l'usage du luxembourgeois. C'est dans cette langue que se développe un argot ou un registre de langue propre aux jeunes Luxembourgeois. On peut faire l'hypothèse que le succès de l'utilisation du luxembourgeois est en partie lié à l'absence de formalisme qui frappe les autres langues officielles par le biais de leur enseignement.

³ Etude sur l'apport des cours de/en langue maternelle à la réussite scolaire des élèves portugais – Enquête auprès des élèves de nationalité portugaise âgés de 15 ans – Résultats et analyse – Christiane Tonnar-Meyer et Manon Unsen/David Vallado – SCRIPT – Octobre 2005, page 18

La forte présence et la vitalité du luxembourgeois se manifestent donc sous des formes et avec des finalités spécifiques qui expliquent, en partie, certains paradoxes apparents.

D'une part, certains témoins font part de leurs difficultés à apprendre cette langue. Deux raisons sont, entre autres, évoquées : « Un fait inhérent au multilinguisme⁴ des Luxembourgeois est que lorsqu'un Luxembourgeois s'aperçoit qu'il se trouve face à un étranger, il recourt souvent à la langue française pour communiquer avec son interlocuteur et n'emploie pas le luxembourgeois » - une attitude certes louable mais qui empêchera l'interlocuteur débutant de pratiquer le luxembourgeois. Ou encore « Une autre caractéristique de la situation linguistique au Luxembourg est le fait que les étrangers qui ont quelques connaissances de luxembourgeois ont du mal à le pratiquer et à faire des progrès dans cette langue parce qu'ils rencontrent trop souvent des personnes qui ne le parlent pas »⁵. Pour ces raisons, il serait légitime d'encourager tous les employeurs à exiger de leurs employés, en particulier dans le commerce traditionnel, qu'ils suivent un enseignement de luxembourgeois dans le cadre d'une formation continue, sous des formes et à un rythme adaptés aux possibilités de chacun. Les difficultés souvent citées pour suivre un tel apprentissage en même temps que l'activité professionnelle sont certainement à prendre au sérieux, en proposant par exemple des formes de congé de formation.

D'autre part, autre paradoxe, le constat est souvent fait que « la connaissance du luxembourgeois, mais aussi du français, devient de moins en moins indispensable » (*Rapport national*, page 28). Pourtant, l'adoption du luxembourgeois comme langue d'identification va de pair avec l'expression fréquente d'un malaise grandissant, voire d'une animosité, envers une partie des travailleurs frontaliers, notamment dans le commerce traditionnel, qui ne font parfois pas « l'effort » de s'approprier des notions minimales de luxembourgeois (pour comprendre, voire s'exprimer), ce qui est perçu comme un monolinguisme « arrogant ». Ainsi un sondage effectué en 2000 dans le commerce traditionnel sur le taux de satisfaction des clients luxembourgeois fait apparaître que l'exigence de pratique du luxembourgeois est une revendication forte (24%). Dans les secteurs de la santé et de l'action sociale, ce handicap linguistique d'une partie importante du personnel est également source d'insatisfactions et de problèmes.

Ce statut particulier du luxembourgeois illustre de façon éclatante la place spécifique des différentes variétés linguistiques, indépendamment de leur extension géographique. Bien que peu parlé en dehors du Grand-Duché, ou peut-être au contraire à cause de cette limitation géographique, le luxembourgeois occupe une place importante dans l'univers mental des élèves, au cœur de leur représentation identitaire. Le risque est cependant réel que cette langue, facteur d'identité, ne joue progressivement le rôle de protection contre des résidents non-luxembourgophones et devienne ainsi un instrument d'exclusion.

2.4. Une réalité sociolinguistique en profonde évolution

L'option forte du trilinguisme adoptée par la société luxembourgeoise correspond, comme on l'a vu, à une prise en compte à la fois des intérêts économiques du pays et de ses habitants et de la réalité des langues parlées au Grand-Duché. Cette approche, pour rester productive, doit cependant ne pas se figer à partir des constats effectués dans les décennies passées mais continuer à s'adapter aux évolutions rapides au Luxembourg et en Europe.

Les besoins de compétences linguistiques pour la mobilité individuelle et pour les échanges économiques se sont très largement diversifiés et des connaissances d'autres langues que les trois langues officielles représentent des atouts indéniables pour le pays.

De plus, les évolutions démographiques intervenues depuis plusieurs décennies au Luxembourg ont profondément modifié la situation. Le tableau ci-dessous de la composition démographique du Luxembourg, est très explicite :

⁴ Ce terme est utilisé ici dans le sens de « plurilinguisme »

⁵ Beirao, D, *Les langues au quotidien*, in : *Les Portugais du Luxembourg. Des familles racontent leur vie*, p. 94

Composition démographique du Luxembourg

	1981	1991	2001	2004
Etrangers en %	26%	29%	37%	39%
dont :				
Portugais	31%	35%	36%	37%
Italiens	23%	17%	12%	11%
Français	13%	11%	12%	12%
Belges	8%	9%	9%	9%
Allemands	9%	8%	6%	6%
Britanniques	2%	3%	3%	3%
Néerlandais	3%	3%	2%	2%
Autres pays de l'UE	11%	6%	6%	5%
Autres		8%	14%	15%

Tableau établi à partir des données contenues dans le *Rapport national* (page 13)

Il apparaît bien que la richesse et la diversité linguistiques du Luxembourg dépassent nettement les frontières du « trilinguisme officiel ».

La complexité est également accrue par la présence en 2004 de 106 900 travailleurs frontaliers (36,6% des personnes travaillant au Luxembourg), qui ont le plus souvent pour langue maternelle l'une des langues usuelles (allemand ou français) mais qui ne possèdent pas le trilinguisme qui caractérise les Luxembourgeois. Cette situation linguistique nouvelle a des incidences fortes, sources parfois de problèmes réels : difficulté à trouver une langue commune entre tous les employés dans une entreprise ou entre les ouvriers sur un chantier, avec une perte potentielle de productivité, incompréhension de certains documents techniques, etc. Mais surtout, elle révèle une richesse linguistique dont le Grand-Duché peut tirer un grand profit et elle pose un nouveau défi pour une politique linguistique soucieuse de cohésion sociale, d'équité et de formation générale pour tous.

Or, si le débat public porte naturellement surtout sur l'apprentissage de l'allemand, du français et du luxembourgeois, les trois langues officielles du Luxembourg, il est malgré tout étonnant que les autres langues parlées au Grand-Duché par une partie importante de la population, le portugais ou l'italien mais aussi d'autres langues apportées par des migrations plus récentes, ne fassent pas l'objet d'une réflexion de fond. Alors qu'une proportion importante de la population du Luxembourg (38,6% d'étrangers) est porteuse d'une langue et d'une culture différentes de celles de la population autochtone, les autres langues que les trois langues usuelles sont très peu visibles dans le débat public. Tout donne à penser que le maintien et le développement des compétences dans ces langues autres sont appréhendés comme relevant du domaine privé, souci individuel auquel le système éducatif doit au mieux apporter une aide. La consolidation et le développement de ces capacités linguistiques ne sont pas compris comme représentant un enjeu important pour le pays. La richesse linguistique sur le territoire du Luxembourg, grâce à la diversité des vagues migratoires dans le passé récent, est un atout potentiel, y compris dans le domaine économique, dont le Grand-Duché peut tirer profit. Il serait dommageable que le trilinguisme, facteur de réussite individuelle et collective pendant des décennies, ne se transforme progressivement en dispositif exclusif, fonctionnant en fait de la même façon que le monolinguisme qui a prévalu longtemps (et qui prévaut encore parfois) dans certains pays.

D'autres langues ont trouvé leur place parmi les objectifs de formation, notamment l'anglais qui est enseigné dans l'enseignement secondaire depuis le début du siècle. Mais l'utilisation

de certaines d'entre elles n'y a pas encore gagné la légitimité sans laquelle leurs locuteurs ne peuvent s'engager résolument dans leur apprentissage ou approfondissement, comme en témoigne par exemple le peu de demande à l'heure actuelle pour l'enseignement du portugais dans l'enseignement secondaire. Les réponses des élèves d'origine portugaise consultés dans le cadre de l'enquête citée en page 12 sont à cet égard éclairantes : interrogés sur l'utilité que pourra avoir pour eux la langue portugaise, seuls 10,3% pensent qu'elle leur est utile pour l'école, 20,6% qu'elle leur sera utile pour leur formation future et 31% pour leur vie professionnelle future.

En conclusion, il apparaît que, d'une façon générale, la société luxembourgeoise est consciente de l'avancée réelle du pays en matière de compétences linguistiques et des avantages économiques et politiques qu'elles signifient pour le Luxembourg. Ces avantages sont également nombreux pour la réussite individuelle des individus auxquels les compétences linguistiques offrent des possibilités réelles d'accès à des postes de responsabilité et de mobilité en Europe et dans le monde. A l'évidence du besoin de plurilinguisme, «véritable langue maternelle des Luxembourgeois » comme le dit le *Rapport national*, s'ajoute une authentique « fierté des langues ».

Les questionnements actuels concernant la politique linguistique éducative sont motivés par les changements intervenus dans la composition même de la société, avec leurs conséquences sociolinguistiques. Ces modifications appellent des réponses nouvelles qui soient à la hauteur des enjeux de la politique linguistique éducative : intégration et cohésion sociales, réussite scolaire de tous les jeunes Luxembourgeois et insertion professionnelle. Elles sont également une chance nouvelle pour affirmer la place et le rôle du Grand Duché dans son environnement économique.

3. Points forts et faiblesses de l'enseignement des langues au Grand-Duché de Luxembourg

La richesse et la complexité de la situation actuelle de l'enseignement des langues au Grand-Duché de Luxembourg sont exposées en détails dans le *Rapport national*. Les développements ci-dessous identifient quelques vecteurs de cette situation, choisis pour leur importance dans le processus de rénovation de la politique linguistique éducative.

3.1. La place très importante des langues vivantes dans le cursus scolaire

Le système éducatif luxembourgeois a l'ambition légitime de permettre à chaque ressortissant de s'épanouir et de participer pleinement à la vie démocratique dans un Etat qui revendique son caractère trilingue, d'assurer à chacun une intégration professionnelle réussie dans un marché du travail dominé par des exigences linguistiques et de faire bénéficier tous les élèves et étudiants des possibilités de la mobilité personnelle et professionnelle dans un autre pays. De façon cohérente, le poids des langues vivantes y est donc particulièrement important, tout au long de la scolarité.

3.1.1. Les horaires de langues vivantes

En moyenne, selon l'étude conduite par le service de la Commission européenne Eurydice⁶, l'enseignement des langues comme matière obligatoire représentait, en 2002/2003, 39,4% du temps total d'enseignement à l'école primaire et 34,4% dans l'enseignement secondaire obligatoire.

Le *Rapport national* apporte des précisions que l'on peut résumer à destination de lecteurs peu familiers de la situation spécifique dans le système scolaire luxembourgeois :

- A l'école primaire les élèves reçoivent, selon les années d'étude entre 5 et 8 leçons d'allemand par semaine, 7 leçons de français à partir de la troisième année d'études et 1 leçon de luxembourgeois. Citant un ouvrage, le *Rapport national* constate qu'« en faisant la

⁶ *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe*, Eurydice, Edition 2005, page 77.

somme (...) les élèves suivent plus de mille leçons de français tout au long de leur parcours primaire. » (page 65). Le volontarisme en faveur de l'enseignement des langues va même jusqu'à réduire la part relative d'autres enseignements (sciences naturelles, histoire, géographie) dont le commencement n'intervient qu'à l'avant-dernière classe du primaire, à raison d'une leçon hebdomadaire, après un éveil aux sciences de la 1^{ère} à la 4^{ème} année.

- Dans l'enseignement secondaire général, l'enseignement des langues occupe 11 heures sur les 30 heures de cours par semaine dans la division inférieure. Ce volume varie dans la division supérieure où il peut aller de 6 heures hebdomadaires pour les élèves scientifiques jusqu'à 20 heures sur les 30 heures de cours par semaine pour les élèves à orientation littéraire.

- Dans l'enseignement secondaire technique, l'enseignement des langues bénéficie en général d'un horaire hebdomadaire allant de 8 heures à 11 heures. Ce volume peut aller jusqu'à 15 heures pour la classe de 7^{ème} d'accueil conçue pour les élèves nouvellement arrivés au pays ou se réduire à un minimum de 3 heures pour les élèves suivant un apprentissage dans certaines sections.

A l'étude du luxembourgeois, de l'allemand et du français vient s'ajouter à compter de la seconde année de l'enseignement secondaire général ou technique, l'étude de l'anglais, considéré officiellement comme la première langue étrangère, en dehors du trilinguisme.

3.1.2. Les langues comme vecteurs de l'enseignement des autres disciplines

La vision serait faussée si l'on oubliait que les langues ne sont pas, au Luxembourg, uniquement matière d'enseignement mais également le vecteur de l'enseignement des autres disciplines. L'allemand et le français sont introduits successivement comme langues véhiculaires pour l'enseignement de disciplines.

Toute l'architecture de l'enseignement/apprentissage des langues est conçue, dans les directives officielles, pour permettre aux élèves d'accéder au trilinguisme :

- Le luxembourgeois est la langue véhiculaire de l'enseignement pré-scolaire, permettant ainsi aux enfants non-luxembourghophones de se familiariser avec cette langue avant d'entamer le véritable cursus scolaire.

- La poursuite de l'apprentissage du luxembourgeois est organisée, à raison d'une heure hebdomadaire, tout au long du cycle primaire. Cette langue peut être utilisée à l'école primaire pour les cours d'expression, l'éducation musicale, l'éducation physique et sportive et les activités créatrices. Il apparaît également qu'au début de l'apprentissage les maîtres ont encore souvent recours au luxembourgeois, bien que la langue véhiculaire soit l'allemand. Dans le secondaire, son statut devient marginal (une heure obligatoire en première année, puis cours optionnel sur la culture et la littérature luxembourgeoise en avant-dernière année).

- L'allemand est langue de l'alphabetisation et devient langue véhiculaire à l'école primaire pour la plupart des disciplines (mathématiques, éveil aux sciences, sciences naturelles, histoire, géographie, enseignement religieux et formation morale et sociale). L'allemand reste la langue d'enseignement de la biologie, de l'histoire et de la géographie dans les trois premières années de l'enseignement secondaire.

- Le français est étudié dès le second semestre de la deuxième année d'école primaire à raison de trois leçons hebdomadaires. Il devient langue d'instruction pour les mathématiques dès l'entrée dans l'enseignement secondaire, puis, à partir de la classe de quatrième, pour les autres disciplines.

- Dans l'enseignement secondaire technique, l'allemand est la principale langue d'instruction ; cependant de plus en plus de formations sont offertes qui utilisent le français comme langue véhiculaire.

On voit donc que le système éducatif est délibérément au service de l'objectif politique de trilinguisme. Pour cela, le Luxembourg dispose d'un corps professoral possédant de très hautes compétences linguistiques, atout essentiel, notamment pour la mise en œuvre conséquente de l'intégration de l'apprentissage des langues dans l'enseignement des disciplines non linguistiques.

3.2. Le poids des langues vivantes dans les réussites et les échecs des élèves

Dans plusieurs aspects de sa politique linguistique éducative, le Grand-Duché met en œuvre des principes conformes aux besoins d'une Europe riche de sa diversité linguistique et où les compétences en langues sont l'une des conditions de sa compétitivité internationale. Nous citerons pour exemples le consensus sur la dimension éminemment politique de la politique linguistique, l'objectif de plurilinguisme (conçu comme la maîtrise de plusieurs langues vivantes par tous les citoyens), les efforts en faveur de l'intégration de tous les élèves par l'immersion en luxembourgeois, la valorisation des langues de proximité (ici l'allemand et le français), les tentatives d'enseignement en langue maternelle pour les enfants issus de l'immigration, la mise en œuvre volontariste de l'intégration des langues et de l'enseignement de disciplines non linguistiques, la mise à disposition de moyens très conséquents pour l'enseignement des langues, etc.

Il convient aussi de souligner, sans pouvoir les détailler dans ce cadre, la richesse et l'importance des dispositifs d'enseignement et d'apprentissage des langues en dehors du système scolaire lui-même. De nombreuses structures d'accueil (foyers, crèches, ...) favorisent l'intégration des enfants par la langue. Un approfondissement des compétences est possible par la voie de la formation continue après la sortie du système éducatif. Ces dispositifs participent tous à la réalisation du projet sociétal d'accès aux langues par le plus grand nombre de personnes.

3.2.1. Des réussites majeures

Le consensus sur l'objectif de trilinguisme au Grand-Duché a un effet extrêmement positif : la question de l'apprentissage de l'anglais ne trouble pas le débat sur les langues comme dans bon nombre d'Etats. Son apprentissage après l'étude des autres langues ne pose visiblement pas de problème. Le niveau de compétences atteint dans cette langue ne fait pas vraiment débat. L'importance de son apprentissage est reconnue et les réponses du système éducatif luxembourgeois satisfont globalement les attentes des usagers. Le débat ne porte pas, comme trop souvent, sur l'alternative « lingua franca » ou « diversité linguistique ». Le questionnement posé par la société luxembourgeoise intègre la question de l'apprentissage de l'anglais dans l'ensemble de la problématique de l'acquisition du plurilinguisme, en se demandant toutefois si cet apprentissage ne devrait pas débuter plus tôt.

De plus, l'enseignement des langues au Luxembourg connaît des réussites exemplaires. Les élèves de certaines classes, notamment des classes littéraires dans l'enseignement secondaire classique, acquièrent un niveau de compétences et une aisance remarquables dans plusieurs langues vivantes. La réussite de très nombreux étudiants luxembourgeois dans les universités étrangères prouve également, si c'était nécessaire, l'efficacité du système scolaire pour une partie non négligeable des élèves.

3.2.2. Les langues vivantes, facteur d'échec scolaire

Ces succès d'une partie de la population scolaire ne peuvent cependant plus masquer les difficultés rencontrées actuellement par une partie tout aussi importante des élèves dont le parcours scolaire est déterminé en grande partie par les langues vivantes.

La réussite scolaire des élèves dépend en effet de façon évidente de l'acquisition des langues d'instruction successives pour les différentes disciplines. La langue véhiculaire des épreuves lors des évaluations est celle utilisée pour l'enseignement de la discipline et cette langue change pour plusieurs matières au cours du cursus scolaire.

Au-delà de cette influence indirecte, le niveau de maîtrise des langues joue un rôle spécifique et prédominant dans les décisions concernant la promotion et l'orientation des élèves. A la fin de l'école primaire, les résultats en français et en allemand, à côté des mathématiques, jouent un rôle décisif pour le passage dans la classe supérieure et pour l'orientation vers l'enseignement postprimaire. Cette orientation s'effectue sur l'avis d'un conseil d'orientation composé de l'inspecteur d'arrondissement, de l'instituteur titulaire de la classe, de deux professeurs du secondaire et du secondaire technique ainsi que d'un psychologue, en tenant compte des souhaits des parents et de l'avis de l'enseignant titulaire de la classe, à partir des notes obtenues pendant l'année scolaire et lors d'épreuves standardisées en mathématiques, allemand (compréhension de l'écrit, orthographe et grammaire), et français (compréhension de l'écrit, compréhension de l'oral, syntaxe et conjugaison des verbes).

Ces exigences expliquent sans doute en partie qu'un grand nombre d'enfants évitent le passage par le système scolaire luxembourgeois en optant (ou en devant opter) pour une scolarisation en Belgique francophone ou germanophone (2745 élèves pendant l'année 2002-2003), en France (198) ou en Allemagne (44)⁷. D'autres élèves ont recours à des établissements privés non subventionnés, comme le lycée Vauban ou l'école européenne, offrant un parcours linguistique adapté.

Ces exigences posent question quand on sait que le Grand-Duché de Luxembourg doit faire face au phénomène très préoccupant de l'échec scolaire : 20,4% des élèves de l'école primaire sont en situation de retard scolaire (au moins une année de retard par rapport à l'âge théorique) ; l'enseignement secondaire technique a un taux d'élèves «en retard» de 62,6%.

Le passage de l'enseignement primaire vers le secondaire général, mode privilégié d'accès à des études universitaires, s'est limité, en 2002-2003, à 38,4% des élèves⁸.

Bien plus grave encore, le nombre d'élèves quittant l'école sans qualification est relativement élevé.

D'autres facteurs, notamment sociaux, contribuent fondamentalement à ces échecs. Toutes les difficultés rencontrées par les élèves ne peuvent certes pas avoir pour seule cause les problèmes linguistiques ; elles doivent aussi être mises en relation avec le contexte culturel des familles qui peut aider les élèves concernés à surmonter les difficultés linguistiques, avec dans ce cas une réussite individuelle remarquable. Mais ce contexte favorable n'est pas le lot de tous les enfants scolarisés, pour lesquels les difficultés linguistiques potentielles produisent alors tous leurs effets. Il est alors tout aussi évident que l'enseignement des langues participe, comme l'affirme le *Rapport national* (page 93), à la « reproduction sociale par le système scolaire ». Un constat analogue est formulé, en d'autres termes, dans le plan gouvernemental pour la législature 2004-2009 : « Tout en réaffirmant le trilinguisme de notre système scolaire, le gouvernement entend limiter les échecs imputables à ce système ... ».

Plusieurs causes des échecs dus aux langues vivantes peuvent être aisément identifiées.

3.3. Une absence de prise en compte de la diversité des situations individuelles dans le cursus linguistique

Le trilinguisme impose bien évidemment un ordre de succession dans l'introduction des langues enseignées. On comprend aisément les raisons de la succession particulière imposée au Luxembourg dans les apprentissages linguistiques :

- L'utilisation du luxembourgeois en début de cursus scolaire permet à chaque enfant luxembourgeois d'étendre le champ social d'utilisation de sa langue maternelle et

⁷ *Les chiffres clés de l'éducation nationale – statistiques et indicateurs 2002-2003*, page 66

⁸ *ibidem*, page 73

d'accompagner sa structuration cognitive par une verbalisation dans cette langue, avec l'aide de l'Ecole.

- Grâce à la proximité avec la langue maternelle (le luxembourgeois), l'alphabétisation en allemand nécessite certes l'apprentissage à part entière d'une nouvelle langue mais son évidence est acceptée comme le passage d'une langue essentiellement orale à une variété linguistique possédant une forme écrite, nécessaire à toute situation d'enseignement.

- Une fois l'alphabétisation et la maîtrise des savoir-faire fondamentaux assurées, l'étude de la dernière langue composant le trilinguisme luxembourgeois peut débiter, en l'occurrence le français, tout d'abord sous forme d'un enseignement spécifique puis comme vecteur d'enseignement d'autres disciplines.

- Après l'apprentissage de ces trois langues, conditions de toute réussite scolaire, peut débiter l'enseignement des langues extérieures au trilinguisme : l'anglais et éventuellement d'autres variétés linguistiques comme le portugais, l'italien, l'espagnol.

Mais, aussi cohérente qu'elle puisse être, cette succession n'est pas sans poser quelques difficultés.

3.3.1. Un parcours unique qui recouvre des situations individuelles très diversifiées

L'urgence d'un examen critique de la mise en œuvre de cette construction curriculaire est motivée en grande partie par la situation des élèves d'origine étrangère, dont la proportion est trop importante pour être ignorée. Mais tous les constats montrent que, bien plus largement, les langues vivantes sont un facteur d'échec scolaire et d'orientation négative pour une part importante des élèves, notamment lors du passage entre enseignement primaire et postprimaire. Les difficultés rencontrées ne concernent pas que les élèves d'origine étrangère. Elles peuvent être de nature différente et se présenter, selon les élèves, à des moments divers du cursus selon les élèves.

Le *Rapport national* est explicite à ce sujet :

« Le taux de notes insuffisantes en mathématiques intervient pour toutes les nationalités soit en première, soit en deuxième position. Par contre pour les jeunes Portugais et Italiens les taux de notes insuffisantes pour l'allemand sont très élevées et ceux pour le français très bas, alors que pour les élèves luxembourgeois la situation contraire est le cas. » (page 91).

ou encore :

« En ce qui concerne les matières qui causent l'échec scolaire des élèves, on trouve en premier lieu l'allemand, « grâce » auquel les élèves romanophones sont écartés du système scolaire surtout au moment du passage à l'enseignement postprimaire. Vient ensuite le français langue de prestige (Fehlen, 1997) qui fait échouer les élèves luxembourgeois provenant de familles avec un moindre capital culturel. La réussite dans le système luxembourgeois est réservée à une élite sociale qu'il a tendance à reproduire. » (page 93)

La difficulté potentielle que représente l'utilisation des différentes langues dans le cursus scolaire pour le plus grand nombre des élèves est révélée par exemple par l'évaluation de l'OCDE PISA 2003. Les élèves avaient le choix entre le français et l'allemand pour répondre aux questions du test. Or, « 80 pour cent des élèves ont choisi le cahier de test en allemand (commentaire : langue plus proche du luxembourgeois) et quelques 20 pour cent, en français »⁹, alors que le français est la langue d'instruction en mathématiques dès le début de l'enseignement secondaire général puis pour toutes les autres disciplines dans la division supérieure de cet enseignement secondaire.

⁹ PISA 2003, *Rapport national*, page 92

En effet, même si les trois langues officielles du Luxembourg ont une place aussi importante l'une que l'autre dans le fonctionnement de la société, il apparaît nettement que leur image est connotée de façon très différente chez les élèves. Leur statut acquisitionnel est très différent selon les individus. Il est fortement déterminé par la proximité linguistique avec la langue maternelle, par la place de cette acquisition dans le cursus, par la valeur sociale de la langue apprise et par le positionnement individuel envers la langue et ses locuteurs. Ceci se traduit par une attitude pouvant aller jusqu'à l'absence de toute motivation pour l'apprentissage d'une de ces langues. Or, le fossé semble important entre la conscience intuitive chez les élèves du statut spécifique de chaque langue pour leur cursus individuel et le traitement identique de tous dans le processus d'enseignement de ces trois langues organisé par l'Ecole. Les difficultés propres à l'acquisition de chacune de ces langues sont très variables ; on remarque cependant peu de prise en compte de ces difficultés particulières dans la pédagogie mise en œuvre pour leur enseignement ou dans les évaluations des compétences linguistiques.

3.3.2. Une suite d'obstacles importants pour les élèves d'origine étrangère

Ces difficultés ne sont pas nouvelles, mais prennent une ampleur particulière dans la mesure où les fondements même de la succession entre les langues dans le cursus scolaire sont remis en cause. En effet, une grande partie de la population scolaire échappe au présupposé de cette architecture : 33% des élèves ne parlent pas le luxembourgeois dans leur milieu familial.

La formation plurilingue est une entreprise ambitieuse et exigeante pour tous les élèves. S'y s'ajoute, pour les élèves ne parlant ni le luxembourgeois ni l'allemand dans leur milieu familial, une difficulté supplémentaire, facteur de sélection et d'échec pour une partie d'entre eux. L'évidence de l'apprentissage de l'allemand à partir de la maîtrise du luxembourgeois, langue maternelle, n'a pas conduit à problématiser la méthodologie d'enseignement de cette langue. Les élèves ne possédant pas le luxembourgeois comme langue maternelle ne peuvent que souffrir de cette absence de prise de distance, dans la mesure où ils ne peuvent pas transférer vers l'allemand une connaissance intime du luxembourgeois. Dans la perspective de l'apprentissage de l'allemand, la *connaissance* du luxembourgeois comme langue de communication ne peut être assimilée à la *maîtrise* du luxembourgeois comme langue maternelle. On retrouve ici une problématique rencontrée dans de nombreux pays quant à la réussite scolaire des enfants immigrés et qui prend une dimension particulière au Luxembourg du fait du nombre de langues secondes auxquelles sont confrontés les élèves. La recherche actuelle montre en effet qu'il convient de distinguer l'aptitude communicative, qu'un enfant d'origine étrangère peut acquérir assez rapidement dans la langue de son environnement, et la compétence langagière nécessaire pour aborder les contenus du curriculum.¹⁰

Trois comparaisons suffisent à illustrer l'ampleur de ce phénomène :

- Plus de 33% des élèves d'origine portugaise ont un retard scolaire à l'école primaire, contre 14,4% des élèves d'origine luxembourgeoise¹¹.
- Alors que 44,8% des enfants de nationalité luxembourgeoise sont orientés vers l'enseignement secondaire général (voie privilégiée pour l'accès à l'université) à l'issue de l'enseignement primaire, seuls 16,3% des enfants d'origine portugaise peuvent bénéficier d'une telle orientation¹².

¹⁰ Distinction entre *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS) et *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) introduite par J. Cummins : Cummins, J. (1979) Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. Working Papers on Bilingualism, No. 19, 121-129.

¹¹ *Education préscolaire – Enseignement primaire et spécial – Education différenciée – Statistiques générales – Année scolaire 2002/2003*, page 80

¹² *Statistiques générales – Année scolaire 2002/2003*, page 96

- Parmi ces 16,3% d'élèves d'origine portugaise, 25,2% ont des notes insuffisantes en allemand à l'issue de la première classe de l'enseignement secondaire, contre 3,7% des élèves d'origine luxembourgeoise ; les pourcentages sont respectivement de 13,6 et 12,4 en français et de 15,5% et de 6,9% en mathématiques¹³.

La prise de conscience de cette dimension semble avoir été accélérée par les résultats de l'évaluation de l'OCDE PISA 2000, même si ses enseignements doivent être relativisés par la prise en compte du contexte très particulier. Dans le *Rapport national* du Luxembourg sur cette comparaison internationale des compétences des élèves, l'attention est attirée à plusieurs reprises sur le rôle de la langue parlée à la maison dans les résultats des élèves en compréhension de l'écrit. « Les élèves qui ne parlent pas le luxembourgeois à la maison sont plutôt représentés aux niveaux de performance inférieurs »¹⁴. Ce constat est confirmé et précisé trois ans plus tard dans le *Rapport national* sur PISA 2003 : « Les élèves qui parlent à la maison le français ou l'allemand, les deux langues du test, obtiennent des scores supérieurs aux élèves pratiquant chez eux d'autres langues, même après contrôle de l'impact des variables relatives au statut social des familles et à la période écoulée depuis l'arrivée au Grand-Duché » (page 94).

Le *Guide* ...apporte à ce sujet un éclairage très explicite : « Dans tous les cas où la variété linguistique de l'école n'est pas la variété maternelle, on peut s'attendre à ce que cette situation produise des inhibitions ou des retards dans les processus d'apprentissage de ces enfants. Ceux-ci ne s'approprient qu'ensuite, et très éventuellement, les formes écrites de leur langue *maternelle*. » (page 20).

Le cursus linguistique doit de toute évidence s'adapter à la complexité croissante de la situation. Les moments et les raisons des difficultés sont bien identifiés. Le *Rapport national* résume parfaitement cet enjeu : « ... il s'agit exactement de surmonter les constructions curriculaires qui ne collent plus avec les réalités communicatives d'une société ouverte et diverse qui est la nôtre et de maintenir le plurilinguisme par une politique publique adaptée aux nouvelles réalités économiques et sociales, mais d'en minimiser en même temps les effets négatifs et de faire bénéficier le plus grand nombre possible de ses bienfaits. » (page 108)

Le *Plan gouvernemental* pour la législature 2004-2009 pose la question de l'enseignement des langues dans des termes semblables : « Devant une situation linguistique de plus en plus complexe et sensible, en raison notamment d'une immigration toujours plus variée, un réajustement de l'enseignement des langues se fait pressant ».

3.3.3. Nécessité d'une meilleure distinction entre les objectifs poursuivis et les voies d'accès aux compétences attendues

La réaffirmation politique de l'objectif de trilinguisme pour tous n'interdit aucunement l'adaptation à une réalité sociolinguistique en mutation profonde. Les craintes éventuelles sur ce sujet reposent essentiellement sur un malentendu fondamental : il apparaît nettement que le trilinguisme est actuellement tout à la fois l'une des finalités du système éducatif et l'une des conditions d'accès au savoir et à la formation. Or, les difficultés rencontrées par un très grand nombre d'élèves et les évolutions intervenues dans la composition de la société luxembourgeoise appellent de toute évidence une meilleure distinction entre les objectifs linguistiques fixés à l'École et les modalités du parcours linguistique individuel des élèves.

L'enjeu est ici de lutter contre de fausses évidences pédagogiques concernant les processus d'acquisition des langues par tous les élèves. Certaines des faiblesses de l'architecture de l'enseignement des langues résident dans l'absence de prise en compte des capacités individuelles, de la réalité linguistique différente des élèves pour la construction de leur cursus individuel, dans le présupposé que le même traitement

¹³ *Enseignement secondaire général – Statistiques globales & Analyse des résultats scolaires – Année scolaire 2002/2003*, page 35

¹⁴ *PISA 2000, Rapport national*, page 36

linguistique pourrait être appliqué, sans dommage, à tous les élèves avec des objectifs identiques, qui s'avèrent pourtant être irréalistes pour un grand nombre.

Cette perspective conduira naturellement à une réflexion sur le contenu et l'utilisation des manuels scolaires.

Cette recherche d'une adaptation du parcours individuel ne doit pas cependant pas conduire à une remise en cause d'une des réussites du système éducatif luxembourgeois : l'évitement de la ghettoïsation des élèves ayant d'autres langues maternelles que le luxembourgeois, l'allemand ou le français et le succès de l'intégration des élèves grâce à l'école préscolaire et primaire. Nous garderons toutefois en mémoire le nombre d'enfants qui évitent le système scolaire luxembourgeois et sont scolarisés en Belgique, en France ou en Allemagne (cf. page 18). Ce nombre est trop important pour ne pas jeter une ombre sur ce qui peut paraître comme un effet positif des choix actuels. Il fait dire à certains que la ségrégation des élèves d'origine étrangère existe déjà.

3.4. Le trilinguisme, un objectif ambitieux mais aux contours flous

Une seconde raison des échecs scolaires dus aux langues peut être recherchée dans la définition des objectifs de leur enseignement.

Il convient dans cette perspective d'interroger le concept de trilinguisme lui-même. Il fonde, depuis sa création, la politique linguistique du Grand-Duché. Son importance a été réaffirmée avec force par le Parlement. Mais, à la lumière des développements sur le concept de plurilinguisme contenus dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*¹⁵ et dans le *Guide*, certaines ambiguïtés importantes apparaissent sur ce que signifie exactement l'objectif de trilinguisme.

Pour pouvoir s'adapter aux enjeux qui sont les siens, la politique linguistique éducative a besoin de s'appuyer sur une définition claire et opératoire du type de compétences langagières attendues des jeunes scolarisés au Luxembourg. Or, elle n'en dispose pas encore pour tous les niveaux d'enseignement et pour tous les contextes scolaires.

Les programmes des langues sont cohérents entre eux. Ils listent ce que l'enseignant doit faire acquérir aux élèves, les entraînements linguistiques à mettre en œuvre et les progressions à respecter. Le respect de ces indications permet effectivement de développer des compétences chez les élèves. Mais les programmes ne constituent pas en eux-mêmes des références suffisantes pour définir de façon opératoire et transparente les exigences du système éducatif quant au niveau de compétences atteint par les élèves pour chacune des langues enseignées.

Ces programmes mêlent contenus d'enseignement, méthodes préconisées et objectifs linguistiques. Ce flou conduit naturellement à des pratiques d'enseignement ou d'évaluation qui ne distinguent pas nettement entre le rôle de ces différentes composantes de l'action pédagogique, les objectifs et les moyens d'apprentissage, ce qui donne au manuel un rôle prépondérant au lieu d'être un outil au service d'objectifs identifiés.

Une réflexion plus approfondie sur les compétences langagières attendues aux différents moments du cursus est nécessaire. Ce besoin général apparaît avec netteté à l'exemple de l'enseignement modulaire de l'enseignement préparatoire. Celui-ci est destiné à accueillir les élèves qui n'ont pas atteint les objectifs de l'enseignement primaire et qui nécessitent un parcours linguistique adapté pour leur permettre de rejoindre ensuite une formation professionnelle. L'accent y est mis sur la formation à l'une des deux langues d'instruction, le français ou l'allemand. Cet enseignement modulaire est source d'innovation importante et est porté par un encadrement et des équipes pédagogiques faisant preuve d'un fort engagement personnel. L'un des principes de cet enseignement réside dans le découpage

¹⁵ *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* : Conseil de l'Europe/Didier, 2001. Le *Cadre*, ainsi que le *Portfolio européen des langues*, sont des instruments élaborés par le Conseil de l'Europe (voir Annexe 3)

du cursus en modules, unités capitalisables, qui permettent aux élèves de progresser à leur rythme. La réflexion a conduit à concevoir les contenus d'enseignement en référence à l'acquisition de compétences (apprentissage systématique de la communication orale, c'est-à-dire l'acquisition de compétences langagières habilitant l'apprenant à comprendre ou à faire des communications orales et/ou écrites ; apprendre à s'attacher au contenu d'un texte et ne pas se limiter au déchiffrement synthétique du code écrit ; articuler ses idées oralement ou par écrit). Or, même dans ce cadre favorable, une certaine confusion persiste. Ainsi, la conception des modules en langues s'effectue non pas selon la définition d'objectifs langagiers, mais par le découpage de manuels existants. D'après le référentiel en usage, le contenu de chacun des modules indique des objectifs communicatifs, du lexique et de la grammaire à partir d'un sujet particulier, mais seul l'objectif grammatical est décomposé et approfondi, avec une liste de références et d'exercices dans le manuel utilisé. Conséquence de cette dérive, les tests servant à certifier que les contenus du module sont acquis oublient l'essentiel des objectifs ci-dessus. Ils se composent des exercices suivants : dictée, verbes et grammaire pour au moins la moitié des points (50 ou 60 points sur 100), maîtrise du vocabulaire (sur 15 ou 20 points). Les compétences langagières de compréhension et d'expression écrites comptent pour moins de la moitié des points et l'oral ne figure pas expressément dans ces tests.

L'absence de définition claire des compétences attendues concerne aussi le luxembourgeois. Dans aucun des secteurs où cette langue joue un rôle reconnu, on ne trouve de définition précise des attentes. Que l'on parle d' « usage acceptable de cette langue cible » dans l'enseignement précoce (Plan-cadre édité en juin 2000) ou « de compétences adéquates » pour l'accès à la nationalité luxembourgeoise par naturalisation, une part d'appréciation importante est laissée. Le niveau exigible est donc laissé à l'appréciation subjective des personnes en charge d'évaluer ou d'attester cette connaissance. On ne trouve en particulier aucune référence à une distinction entre les niveaux de compétences nécessaires à la compréhension ou à l'expression, pourtant fondamentale, quand on analyse les usages de cette langue.

Sans une définition plus claire des objectifs assignés au système scolaire, le trilinguisme est compris spontanément comme l'addition de la maîtrise complète et parfaite de trois langues. Cette idée naïve du plurilinguisme repose sur une représentation « équilibrée ». L'objectif devient dès lors, de façon automatique et non réfléchi, d'atteindre les standards de performance propres à une langue maternelle pour chacune des langues concernées.

Cette représentation ignore les avancées permises par le concept de plurilinguisme du Conseil de l'Europe. Ce concept global de plurilinguisme considère les compétences linguistiques et interculturelles des individus comme composant un répertoire unique fait de savoir-faire langagiers et comportementaux complémentaires qui permettent au locuteur de réagir de la façon la plus adaptée et efficace possible aux situations de communication et de contacts les plus variées. Cette compétence plurilingue est naturellement déséquilibrée entre les niveaux de compétences atteints dans les différentes langues ou dans les diverses activités langagières de compréhension ou d'expression. Elle est aussi évolutive. Elle a la particularité d'être fondée sur l'individu et non pas sur les différentes langues concernées.

A l'inverse, la représentation actuelle du trilinguisme, largement partagée au Luxembourg, attend de chaque individu une compétence maximale dans chacune des langues, laquelle doit pouvoir être utilisée de la façon la plus proche de celle du locuteur natif et sans distinction entre les savoir-faire à la compréhension et à l'expression, à l'écrit et à l'oral. Cette représentation envisage la connaissance de chaque langue comme autonome.

La mise en garde contenue dans le *Guide...*¹⁶ prend ici tout son sens et devient un enjeu majeur de politique linguistique au Grand-Duché : « Juxtaposer des monolinguisms d'Etat ou des formes de bilinguisme imposée par le bon voisinage ne revient pas à promouvoir le

¹⁶ Ouv. cité

plurilinguisme : on demeure alors dans la perspective de l'assimilation symbolique et juridique de la langue à la nation. » (page 19).

3.5. Les effets négatifs de l'absence de représentations claires sur les compétences attendues

Cette représentation « équilibrée » est source de nombreux malentendus, d'incompréhensions et d'échecs.

Elle n'est pas réaliste. A part quelques exceptions notables qu'il convient de saluer et de préserver, la maîtrise des différentes langues est naturellement déséquilibrée. On trouve d'ailleurs trace de cette réalité dans les conclusions de l'étude Baleine, sondage effectué en 1998 et qui montre « que derrière l'apparente polyglossie du Luxembourg se cache une compétence légitime unique bien définie qui exige une combinaison très subtile de maîtrise - certes à des niveaux différents - de différentes variétés des trois langues usuelles du pays à laquelle il faut ajouter une maîtrise de l'anglais en tant que première langue vraiment étrangère »¹⁷. Une étude conduite en octobre 2005 par le Ministère de l'Education et de la Formation professionnelle pour mesurer les compétences en français d'un échantillon de 240 bacheliers à l'aide du Test de connaissance du français (TCF)¹⁸ fournit des indications très précieuses montrant que la réalité des compétences des élèves à l'issue de l'enseignement secondaire ou secondaire technique ne correspond pas au niveau de maîtrise escompté, révèle un déséquilibre selon les différentes activités langagières de réception et de production et ne reflète pas les priorités énoncées dans les programmes.

Elle ne correspond pas à un besoin réel :

- Comme le montrent les exemples de plus en plus nombreux de mobilité étudiante en Europe, des études peuvent être suivies avec succès dans une université étrangère sans posséder à l'entrée dans cette université un niveau de langue identique à celui des locuteurs natifs de la langue d'enseignement. La réussite des étudiants luxembourgeois dans des universités anglophones (plus de 9%), malgré des exigences différentes de celles de l'apprentissage de l'allemand et du français, interroge la pertinence de l'exigence de maîtrise complète quand il s'agit de ces deux dernières langues.
- A l'exception de quelques postes de travail bien spécifiques, la maîtrise maximale des trois langues n'est pas une nécessité. Les entreprises cherchent souvent une complémentarité entre les compétences linguistiques de leurs employés. Des langues différentes sont indispensables selon les secteurs d'activité. L'adaptation à des besoins professionnels particuliers peut conduire à développer de façon toute particulière quelques savoir-faire dans telle ou telle variété linguistique. Des études sur les besoins professionnels en langues, comme l'«*enquête sur l'emploi des langues au travail*» réalisée en 2005 par le Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques du Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle et/ou un « observatoire des emplois langagiers » apporteraient les éclairages nécessaires.
- Au cours du temps, les besoins de la communication moderne ont accordé une importance plus élevée aux compétences orales, dont la représentation « traditionnelle » du trilinguisme ne rend pas compte.
- La présence dans les entreprises luxembourgeoises d'un nombre important de travailleurs et d'employés frontaliers modifie profondément les conditions d'accès aux postes de travail pour les jeunes Luxembourgeois.

¹⁷ Beirao, D, *Les langues au quotidien*, in : *Les Portugais du Luxembourg. Des familles racontent leur vie*, p. 104

¹⁸ Test de positionnement dans la connaissance du français élaboré par le *Centre international d'Etudes pédagogiques* (CIEP) de Sèvres en France

Elle provoque une « évaluation négative », qui ne rend pas compte de la réalité des acquis des individus, par rapport à des objectifs identifiés et explicités. L'évaluation des performances à l'aune des compétences d'un locuteur natif conduit à rechercher les erreurs au lieu de valoriser les réussites. Cette pratique généralisée est évidemment facteur de démotivation et inhibe l'envie d'une expression plus libre dans la langue apprise, entrave l'engagement personnel qui ne peut se nourrir que du plaisir à expérimenter des modes d'expression différents. Si les exigences formelles (pour la correction orthographique en particulier) en français sont souvent citées comme cause d'échec, il apparaît aussi que les attentes dans la maîtrise de l'allemand sont au moins aussi élevées qu'en français et ignorent la réalité sociolinguistique des classes.

Elle induit le plus souvent une hiérarchisation implicite entre les compétences, au profit des certains aspects de la langue écrite (comme la maîtrise de l'orthographe). Cette prédominance du modèle de la langue écrite semble même affecter dans de nombreux cas les travaux oraux en classe. Il existe naturellement un lien entre les aptitudes à l'oral et à l'écrit, comme l'exposent clairement les développements du *Cadre européen commun de référence pour les langues* sur les compétences. Mais cet outil montre aussi que, dans la réalisation de tâches communicatives, il est très utile et productif de bien distinguer les deux registres.

Elle crée une tension inévitable entre les possibilités du système éducatif et les attentes intuitives du corps social, provoquant entre autres certaines crispations d'enseignants devant des évolutions dont ils craignent de bonne foi qu'elles ne les mettent en défaut par rapport aux attentes du monde économique. Comment attendre des professeurs de français qu'ils limitent l'importance de l'orthographe dans leur évaluation tant que les procédures d'embauche comprendront la pratique de la dictée en français ? Cet aspect met en relief le fait que le besoin de précisions quant à la nature et aux niveaux de compétences exigibles ne concerne pas que le système éducatif, mais la société tout entière. Plusieurs exemples montrent en effet que les « représentations intuitives » sur ces questions ont une réalité collective. Nous en choisisons deux qui nous semblent très complémentaires. Nous trouvons dans le *Plan d'études pour l'enseignement primaire*, publié en 1989, la formulation suivante, lourde de conséquences et étonnante quand on sait la difficulté de l'orthographe en français : « [...] contrairement à l'écrit, une certaine tolérance quant aux fautes du langage oral est à recommander » (page 4 de la section consacrée au français). C'est à cette conception particulière de l'écrit, largement partagée par le corps social, que renvoie sans doute l'avertissement trouvé dans un manuel de français pour l'école primaire et destiné aux parents : « Si vous tenez à faire des exercices de dictée, limitez-vous aux expressions reprises dans le MEMO ».

Elle suscite un sentiment « d'insécurité envers les langues ». Ce sentiment, largement répandu, se manifeste de multiples façons, notamment par un écart important entre le niveau réel de performance et la modestie individuelle quant au niveau de maîtrise des différentes langues. Ce doute sur ses propres compétences peut avoir pour conséquence le retrait de certaines personnes de moments de la vie sociale (réunion de parents d'élèves dans les écoles conduites en luxembourgeois par exemple). Le sentiment individuel « d'insuffisance » linguistique peut être facteur de repli individuel, d'insatisfaction et parfois d'autocensure. Cette attitude est certainement due pour partie à la modestie générale des Luxembourgeois, confrontés depuis toujours à l'expérience de l'utilisation de plusieurs langues. Ce « malaise » peut être aussi renforcé par l'absence de regard objectif sur l'état exact des compétences en langues. Cela apparaît très nettement, par exemple, en ce qui concerne l'aptitude à l'expression orale. Alors que l'opinion publique regrette une pratique orale insuffisante dans les enseignements et une faiblesse générale à l'oral, l'« *enquête sur l'emploi des langues au travail* » réalisée en 2005 par le Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques du Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle nous renvoie un tableau un peu différent. Selon les employeurs, le niveau de maîtrise des différentes langues par les membres du personnel sortis du système scolaire luxembourgeois n'est que très moyen, mais « [...] pour

ce qui est des langues parlées, l'appréciation de la maîtrise est légèrement plus positive. Le luxembourgeois, le français et l'allemand atteignent en moyenne au moins le niveau « bon » selon la moitié des entreprises et organisations questionnées » (page 42).

Des exigences qui paraissent parfois injustifiées et incohérentes

Cet examen des objectifs de l'enseignement des langues revêt un caractère d'urgence d'autant plus grand que les exigences effectives de compétences en allemand et en français aux différents moments du cursus (lors des épreuves standardisées à la fin de l'enseignement primaire, pour la promotion des élèves et pour l'obtention des diplômes et certifications) génèrent un sentiment d'injustice et d'incohérence.

- *Injustice* : tous observent en effet la pratique fréquente sur le marché du travail de confier des emplois et des postes à des travailleurs frontaliers qui ne parlent, en général, pas les trois langues exigées des jeunes Luxembourgeois. On cite l'exemple d'une entreprise dans laquelle seuls trois des quarante ouvriers employés parlent le luxembourgeois. Ceci est d'autant plus mal accepté par les jeunes Luxembourgeois qu'ils ne peuvent parfois pas accéder à des postes ou emplois à cause de compétences jugées insuffisantes en français et/ou en allemand.

- *Incohérence* : alors que les résultats faibles en allemand sont souvent la cause principale de l'orientation d'élèves romanophones vers l'enseignement secondaire technique, c'est précisément dans les filières de cet enseignement que l'allemand est le plus fréquemment langue d'instruction.

Si le trilinguisme, qui repose pourtant sur un consensus large dans l'ensemble de la population, devait continuer, par absence de définition plus précise, à générer injustice et incohérence, la société luxembourgeoise, dans sa diversité, pourrait rapidement connaître une crise majeure. Cette conscience générale d'un changement nécessaire offre de toute évidence une opportunité d'évolutions positives.

Une représentation qui ne concerne cependant que les trois langues officielles

Les possibilités de réflexion collective sur les niveaux de compétences à atteindre sont d'autant plus grandes que le Luxembourg dispose déjà d'une expertise et d'expériences riches dans ce domaine.

L'enseignement de l'anglais dans le secondaire se fixe, lui, des objectifs plus précis en termes de compétences à acquérir : « A la fin de la 4^{ème} année les élèves devraient avoir atteint le niveau UCLES – First Certificate et à la fin de l'enseignement secondaire l'élève devrait avoir atteint le niveau requis pour réussir UCLES – Certificate in Advanced English » (*Rapport national*, page 77).

De même, l'enseignement extrascolaire s'est doté de références permettant de mesurer les résultats de l'enseignement et de l'apprentissage à l'aune d'objectifs précis, débarrassés de l'ombre que fait planer l'idéal de la compétence du locuteur natif. Ainsi le Centre de langues de Luxembourg utilise l'échelle de niveaux de compétences en langues du *Cadre européen commun de référence*¹⁹ pour les certifications en luxembourgeois ; certains enseignants de ce Centre se sont approprié la démarche du *Portfolio européen des langues* développé par les associations ALTE et EAQUALS. Le Centre propose des cours de langues sur objectifs spécifiques, destinés à un usage professionnel. Il offre la possibilité de passer les certifications de compétences en langue de plusieurs organismes étrangers²⁰ ainsi que les cours préparatoires à ces épreuves. D'autres organismes privés de formation utilisent également le *Cadre européen commun de référence* du Conseil de l'Europe.

¹⁹ Ouv. cité (voir Annexe 3).

²⁰ Entre autres : Goethe-Institut, Cambridge University, Instituto Cervantes, Alliance français et CIEP, Università per Stranieri-Perugia, De Nederlandse Taalunie, Universidade de Lisboa, ...

3.6. Un corps enseignant présentant des caractéristiques fortes

Le système éducatif luxembourgeois a la chance de disposer d'un corps enseignant possédant de très hautes compétences linguistiques.

Chaque enseignant de langue a dû obtenir des diplômes universitaires dans un pays où la langue concernée est langue de communication et d'enseignement. Pour les enseignants du primaire, la connaissance de l'allemand, du français et du luxembourgeois est testée chez les candidats n'ayant pas accompli leur formation au Luxembourg. Pour l'enseignement post-primaire, chaque futur enseignant doit satisfaire à des épreuves préliminaires au concours de recrutement, visant à vérifier leurs connaissances dans les trois langues utilisées dans l'enseignement, à savoir le luxembourgeois, l'allemand et le français. Cette exigence quant à l'allemand et au français constitue la condition du choix pédagogique fondamental fait au Luxembourg d'adopter ces langues comme vecteurs de l'enseignement des autres matières.

3.6.1. Une spécificité appelant une professionnalisation particulière

Cette situation incarne un avantage évident pour une politique linguistique ambitieuse. Elle présente néanmoins trois caractéristiques majeures qui sont d'une grande importance pour la conception de la formation professionnelle et didactique nécessaire :

a) La compétence des enseignants de langue est très proche sinon identique à celle des locuteurs natifs. Cette maîtrise de la langue enseignée ou utilisée pour l'enseignement des matières non linguistiques agit comme un modèle pour les élèves. Ceci est en soi très positif. Mais en l'absence d'objectifs précis de compétences à acquérir, l'excellence dans la langue devient la norme selon laquelle est évaluée l'aptitude des élèves à comprendre et surtout à s'exprimer dans cette langue. L'adoption implicite d'une telle norme peut avoir, entre autres, pour conséquence une dévalorisation des compétences des élèves, aux yeux des enseignants et des élèves eux-mêmes, facteur d'inhibition pour une expression orale plus libre et autonome.

b) La formation universitaire reçue dans les pays étrangers conforte les enseignants dans une représentation de l'usage et de l'apprentissage de la langue enseignée comme langue maternelle. Cette expérience ne les prépare pas en soi à l'enseignement des langues et/ou des disciplines à l'aide d'une langue particulière dans le contexte très spécifique du Luxembourg. Or, la formation initiale et continue ne suffit pas encore à les doter tous des outils méthodologiques et des représentations adaptées. La recherche didactique n'a pas encore pu fournir toutes les réponses aux difficultés très spécifiques rencontrées par les élèves dans l'utilisation des langues étrangères pour l'apprentissage des différentes matières. Plusieurs domaines importants sont encore insuffisamment développés dans la formation initiale et continue des enseignants. Un premier domaine concerne les questions didactiques de l'intégration de l'enseignement des langues et des matières non linguistiques, avec toutes les pistes qu'a ouvertes par exemple la Conférence organisée sur ce thème en mars 2005 à Luxembourg, dans le cadre de la Présidence de l'Union européenne et qui prennent en compte la richesse que représente la diversité des approches en Europe et au-delà. Un second domaine porte sur l'alternance dans l'utilisation de différentes langues au cours du même enseignement, pratique plurilingue qui est une réalité pédagogique souvent improvisée, dont les conditions optimales sont peu connues des enseignants. Le troisième concerne l'activité de médiation entre les langues, c'est à dire de transmission d'une information d'une langue à une autre ou le rôle d'intermédiaire entre des locuteurs de deux langues différentes, situations évidemment fréquentes dans un contexte multilingue, et qui ne semblent pas faire l'objet d'un accompagnement réflexif.

Bref, la professionnalisation de l'enseignement des langues et de l'enseignement des matières dans une langue non maternelle reste nécessaire.

c) L'identité didactique des enseignants de chaque langue est très forte. Elle s'explique aisément par leur parcours personnel qui les a conduits le plus souvent à accomplir leur

cursus universitaire à l'étranger, privilégiant l'utilisation exclusive de leur langue de spécialité. Ceci n'est pas compensé, comme on l'a vu plus haut, par une représentation collective de la compétence plurilingue à développer chez les élèves, telle que la définissent le *Guide...* (pages 13 et 14) et le *Cadre*²¹... (page 129) : compétence à utiliser plusieurs langues, à des degrés de compétence différents et pour des buts distincts, à partir d'un répertoire de langues à la disposition du locuteur.

3.6.2. Une faible synergie entre les enseignements de langue et en langues

Les programmes des langues rendent certes possible la mise en œuvre d'une synergie dans les apprentissages linguistiques, par exemple par le choix des mêmes formulations pour définir les objectifs principaux de l'étude de chaque langue à l'école primaire. Mais chaque discipline linguistique y occupe une place autonome. Nous sommes encore loin d'une « mise en relation des enseignements de langues entre eux (maternelle, d'appartenance, officielle/nationale ...) pour constituer [...] la base d'une formation plurilingue et d'une éducation au plurilinguisme. » (*Guide ...*, page 21). On ne trouve pas formulés, par exemple, d'objectifs langagiers communs à toutes les langues enseignées, avec des indications de la chronologie des acquisitions correspondantes dans chaque langue, des moyens linguistiques adaptés propres à chacune ainsi que des recommandations sur les passerelles à établir entre les connaissances dans différentes langues et sur les renforcements méthodologiques souhaitables entre les enseignements de ces langues. Le futur *Plan d'études pour le primaire* devrait signifier une évolution importante dans ce sens. Un autre exemple illustre le chemin à parcourir dans ce sens : le sigle luxembourgeois/allemand apparaît parfois dans les textes réglementaires, traduction de la proximité entre ces deux variétés linguistiques, sans que soient formalisées les conséquences pédagogiques de cette proximité.

Un cloisonnement existe entre les enseignements des différentes langues et entre les enseignements des langues et des disciplines enseignées dans ces langues, qui ont de fait une responsabilité importante dans les acquisitions linguistiques des élèves. Les dispositifs mis en place pour faciliter les concertations dans chaque discipline et entre les disciplines ne semblent pas fonctionner de façon optimale.

La création récente de l'Université peut aider à modifier cette situation. Le besoin de recherche est très important pour une situation exceptionnelle sur bien des points : recherche sur l'approche EMILE²² par exemple, sur les effets d'une absence de structuration des enfants dans leur langue maternelle, sur ce que recouvrent exactement les concepts de langue seconde, de langue étrangère ou maternelle au Luxembourg, sur les relations entre luxembourgeois et allemand dans la construction de la compétence dans cette dernière langue, etc. Une clarification de ces concepts et de leurs traductions méthodologiques pour l'enseignement serait très utile, notamment en référence à la terminologie rappelée par le *Guide...* (page 48 et suivantes).

Un autre champ d'évolution nécessaire concerne la didactique des langues. L'enseignement de chaque langue est marqué par la spécificité de son système linguistique, par ses difficultés propres et par sa tradition pédagogique. Cette constante peut être constatée dans chaque système éducatif et pour toutes les langues. Cela a cependant des conséquences importantes au Luxembourg où deux des langues de scolarisation, l'allemand et le français, sont précisément des langues « exigeantes » et présentent des difficultés différentes mais bien réelles comme langues étrangères. Cela rend encore plus nécessaire une transformation de l'attitude pédagogique envers l'enseignement et l'apprentissage de ces deux langues. Un effort supplémentaire doit précisément être consenti pour qu'une didactique particulièrement encourageante, où la notion de plaisir prend une place plus importante, vienne compenser le sentiment de difficulté ressenti par un grand nombre

²¹ Ouv. cité – voir annexe 3

²² EMILE : Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère

d'élèves. Les enseignants doivent impérativement être aidés à rénover la didactique de ces langues afin que l'enseignement de l'allemand et du français devienne, de façon plus généralisée, un enseignement de réussite, source de motivation et de progrès.

3.7. Des initiatives nombreuses mais sans réelle influence sur le système éducatif

Ces constats sont bien connus et ont déjà fait l'objet d'études et suscité de nombreuses initiatives très intéressantes pour tenter de remédier à certains défauts des dispositifs actuels. Certaines sont portées par le Ministère lui-même : classes d'insertion et classes à régime linguistique spécial au Lycée technique du Centre qui permettent à des élèves qui en font le choix d'accéder à une qualification professionnelle ou à un baccalauréat technique sans avoir la maîtrise de l'allemand exigée des autres élèves - classes ALLET (Enseignement de l'allemand comme langue étrangère dans l'enseignement secondaire) – cours intégrés de portugais et d'italien à raison de deux leçons par semaine – 'team-teaching' – tutorat - médiateurs interculturels – intervention de locuteurs natifs dans l'enseignement préscolaire - enseignement modulaire – classes d'accueil (pour les enfants récemment arrivés au pays) – introduction de manuels bilingues pour certaines disciplines offrant aux élèves la possibilité d'accéder aux contenus par la langue de leur choix – introduction d'épreuves communes en allemand et en français en 9^{ème} année. D'autres sont plus locales, même si elles ont le plus souvent été soutenues par des institutions du Ministère et ont pu, dans certains cas, rejoindre des projets internationaux : projet Dudelange « Lutter ensemble contre l'échec scolaire » (avec notamment l'expérimentation d'un appui intégré destiné aux élèves ayant besoin d'un apprentissage de la langue allemande comme langue étrangère) - projets d'école de Differdange (cours intégrés de portugais ; 'team-teaching' avec l'expérimentation d'une logique de cycles) – exploration des potentialités du *Cadre européen commun de référence pour les langues* par le Centre de langue de Luxembourg, etc.

Mais ces dispositifs, qui expérimentent des pistes prometteuses, ne bénéficient pas toujours d'un accompagnement suffisant. Les résultats sont encore insuffisamment évalués et ne font pas l'objet de recherches systématiques. Ils ne donnent pas lieu à une publicité et à une diffusion qui leur assureraient une légitimité et une reconnaissance par l'institution. Qui plus est, le peu d'influence de ces expériences sur le système éducatif dans son ensemble décourage de nombreux acteurs et risque d'étouffer la force didactique et pédagogique d'une partie du corps enseignant engagée avec générosité et conviction dans ces dispositifs.

D'une façon générale, les difficultés rencontrées par l'enseignement des langues sont amplifiées par les effets de quelques faiblesses du système éducatif : sélection et orientation très précoces des élèves, réflexion didactique insuffisamment diffusée et nécessitant encore un travail de recherche spécifique, pratique généralisée d'une évaluation négative où l'on retranche du maximum de points possible un nombre de points calculé en fonction du nombre d'erreurs commises, absence d'équipes pédagogiques organisées au primaire, manque de relais efficaces entre les enseignants isolés et les orientations souhaitées par le Ministère et insuffisance de la mise en synergie de dispositifs ou d'acteurs porteurs d'innovation.

Les constats énumérés ci-dessus ne signifient évidemment pas que les enseignements dispensés soient inefficaces. L'objectif poursuivi ici est, au contraire, de renforcer encore le rendement des investissements considérables effectués par le Grand-Duché dans l'enseignement des langues et les effets positifs de la haute compétence en langues de ses enseignants. Il s'agit aussi de doter tous les élèves des aptitudes plurilingues et des valeurs du plurilinguisme.

L'enjeu est aussi, sinon surtout, de lutter contre de fausses évidences pédagogiques concernant les processus d'acquisition des langues par tous les élèves. Il apparaît clairement que certaines des faiblesses de l'architecture de l'enseignement des langues

résident dans l'absence de prise en compte des capacités individuelles, de la réalité linguistique différente des élèves pour la construction de leur cursus individuel, dans le présupposé que le même parcours linguistique pourrait être imposé sans précautions à tous les élèves avec des objectifs identiques, qui s'avèrent pourtant irréalistes pour un grand nombre d'entre eux.

4. Orientations pour une évolution de la politique linguistique éducative

Cette dernière partie du *Profil* s'attache à identifier, sur la base des constats et des besoins listés ci-dessus, les éléments de réponses que peuvent apporter le *Guide* ... et les outils proposés par le Conseil de l'Europe.

Ces réponses nécessitent, pour être pleinement efficaces, un changement des représentations sociales autour des langues parlées au Luxembourg, du rôle de l'École dans ce domaine et des questions linguistiques en général. Pour y parvenir, le débat a besoin d'un argumentaire global, ouvert et pluraliste, qui permette à chacun de se situer et de se reconnaître, indépendamment de ses positions idéologiques ou de ses origines linguistiques.

L'approche retenue amorce une réflexion sur la finalité de la formation linguistique, avant d'en déduire les conséquences sur le cursus scolaire, puis aborde les besoins de formation qui en découlent et tente enfin de définir les voies les plus efficaces pour conduire et accompagner les évolutions mises en œuvre.

4.1. La définition d'un profil de compétences en langues exigé

4.1.1. Préciser les niveaux de compétences nécessaires

Le premier pas vers une rénovation de l'enseignement des langues dans le contexte luxembourgeois consiste à définir précisément, sur la base d'un bilan le plus fidèle possible, le niveau de compétences nécessaire dans les différentes langues dont la connaissance est indispensable dans le contexte particulier du Grand-Duché.

Une définition des objectifs de l'enseignement des langues devrait prendre en compte les besoins individuels pour la formation des élèves et l'apprentissage des différentes disciplines, en respectant les adaptations éventuelles de ces cursus. Elle devrait aussi tenir le plus grand compte des besoins des branches professionnelles, en intégrant dans la réflexion les possibilités de la formation continue pour l'adaptation à des postes de travail spécifiques, dans le cadre d'une formation tout au long de la vie.

Cette définition devrait prendre soin d'intégrer aussi bien les savoir-faire à l'écrit qu'à l'oral, en compréhension comme en expression. Il serait même d'une grande utilité de préciser les niveaux de compétences attendus pour chaque activité langagière (lire, parler, ...). L'exemple du luxembourgeois illustre parfaitement la nécessité d'une telle distinction. Toutes les observations et les témoignages montrent la nécessité pour les élèves de *comprendre* cette langue. Sa maîtrise pour l'expression est un facteur d'intégration et de réussite professionnelle ultérieure, mais ne met pas en cause la réussite scolaire immédiate des élèves. La place de l'écrit est, pour le luxembourgeois, bien moindre que pour d'autres langues dans les pratiques sociales. On voit bien tout l'intérêt que représenterait, notamment pour l'enseignement primaire, un socle de compétences qui intégrerait, pour cette langue, une définition du niveau de compétences nécessaire spécifiquement en compréhension orale pour une recherche des conditions maximales de réussite scolaire des élèves de familles non-luxembourghophones.

Ce dernier exemple montre que la définition des compétences nécessaires en luxembourgeois, en allemand, en français et, bien évidemment, en anglais gagnerait à être élaborée selon les différents moments du cursus et selon les filières d'enseignement. L'explicitation des objectifs de compétences pour chaque étape du parcours scolaire permettrait à chaque acteur de ce parcours de ne pas focaliser son attention sur le segment

curriculaire dont il a la charge mais de penser celui-ci et sa propre intervention dans le cadre plus large de l'ensemble du processus de formation.

Enfin, il convient de rappeler avec force que définir les exigences minimales à un moment précis du cursus ne signifie en rien renoncer à toute ambition de progression mais permet précisément de lever les ambiguïtés qui entravent souvent l'évaluation des niveaux atteints et la fixation d'objectifs.

Cette réflexion doit s'effectuer avec le plus grand soin, dans la plus grande transparence, en concertation avec tous les acteurs du monde éducatif, économique et associatif, dans le cadre d'un débat ouvert. Beaucoup de partenaires sont gagnés à cette idée, même si elle est formulée dans des termes différents. On lit, par exemple, dans les actes de la journée de réflexion organisée par l'Association des professeurs de français du Grand-Duché de Luxembourg le 28 janvier 2001 l'affirmation suivante : « La modestie n'exclut pas la rigueur : pour concilier les deux principes, il convient de fixer des finalités claires et raisonnables, puis de procéder à une évaluation stricte, au lieu de se donner des objectifs démesurés et de sauver la mise par une notation trop clémente²³ ». On retrouve la même préoccupation dans les textes publiés par la Fédération des Associations de Parents d'élèves du Luxembourg (FAPEL) : « Il est évident que, pour les différentes filières de l'enseignement secondaire et en fonction du bien-fondé des exigences, des seuils de compétence minima seront définis également pour les langues²⁴ [...] ».

4.1.2. Développer un véritable plurilinguisme

La définition du socle de compétences en langues évoqué plus haut doit permettre de dépasser l'affirmation du seul besoin de trilinguisme et d'engager une politique délibérée en faveur du plurilinguisme comme formation et comme valeur.

Il va certes de soi, au Luxembourg, que le plurilinguisme visé par l'Ecole 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.

L'enjeu consiste à mieux prendre en compte les potentialités individuelles et les besoins du Luxembourg, dans une dynamique nouvelle mobilisant toutes les ressources et les aptitudes des apprenants. Cette dynamique peut être recherchée par une mise en œuvre conséquente du concept de plurilinguisme qui prenne appui sur la diversité et la complémentarité de tous les savoir-faire langagiers des apprenants pour constituer une compétence unique, qui se substitue à la juxtaposition actuelle des différents enseignements de langue.

Adopter ce concept global du plurilinguisme, c'est aussi tirer les conséquences du fait, déjà développé plus haut, que toute compétence plurilingue est nécessairement et naturellement déséquilibrée et évolutive. Ce principe permet de reconnaître que chaque élève peut légitimement présenter un profil linguistique différent, sans que cette différenciation soit perçue comme le signe d'une insuffisance individuelle ou même d'un échec. En effet, cette approche fournit le fondement d'une évaluation résolument positive des compétences en langues, elle-même source de motivation. Il s'agit en somme, grâce à cette valorisation de la formation plurilingue, de passer d'une homogénéité supposée, dont on a vu qu'elle ne correspond pas à la réalité et qu'elle est facteur de frustrations individuelles et collectives, à une hétérogénéité consciente, projetée et assumée ; bref, de substituer à une logique du « prêt-à-porter » une démarche du « sur-mesure ».

Le concept même de répertoire plurilingue permettrait de distinguer, pour chaque individu, des langues dans lesquelles il possède des compétences très avancées et des langues où

²³ *Rapport sur les objectifs du français dans le post-primaire*

²⁴ *Revendications de la FAPEL au moment de la formation du nouveau gouvernement*, juillet 2004, page 10

ses savoir faire le sont moins. L'objectif de formation individuelle pourrait alors consister à valoriser toutes les compétences, même limitées dans quelques langues, de reconnaître les niveaux de maîtrise plus élevés dans quelques variétés linguistiques et d'exiger que chaque profil linguistique présente ces différentes composantes. Dans la logique de cette démarche, il ne serait pas inutile de s'interroger sur les possibilités de prise en compte réelle du profil linguistique dans les résultats des élèves, en plus de la vérification des compétences exigées dans les langues obligatoires dans le cursus scolaire. Cette prise en compte manifesterait la valeur que le pays attache à sa richesse linguistique, valoriserait les compétences diversifiées individuelles et compenserait les difficultés supplémentaires que certains élèves ont pu rencontrer pour satisfaire aux exigences linguistiques du trilinguisme luxembourgeois. La simple mention, même sans prise en compte, des certifications obtenues dans d'autres langues que les langues nationales pour les examens nationaux serait un signe important envers tous les acteurs et partenaires du système éducatif.

Outre les avantages pédagogiques qu'elle présente, cette conception globale d'une formation plurilingue a une forte dimension politique. Nous citerons à ce propos le *Guide...* :

« *Toutes les langues pour tous* » est certes un slogan maximaliste et irréaliste. Mais c'est aussi la formulation, compacte et jubilatoire, d'un projet éducatif réalisable (la formation plurilingue comme valorisation et développement du répertoire linguistique de chacun) et l'identification d'une valeur consensuelle (l'éducation au plurilinguisme comme éducation à la tolérance linguistique) constitutifs l'un et l'autre de la citoyenneté démocratique en Europe (page 27).

Un tel projet de politique linguistique :

- ne se limite pas à des objectifs fonctionnels pour chaque langue mais intègre des objectifs de formation interculturelle (dimension non explicitée dans les programmes actuels de langue),
- a pour finalités une formation plurilingue et, tout autant, une éducation au plurilinguisme, au respect de la diversité linguistique et culturelle, donc une éducation à des valeurs,
- nécessite un large consensus.

Ce dernier point est en effet essentiel pour que les valeurs du plurilinguisme soient largement partagées, ce qui constitue l'une des conditions de sa mise en œuvre. Le *Guide...* explicite cette nécessité de façon très claire : des actions concertées (comme des campagnes éducatives), « visant le niveau macro-social des représentations devraient avoir pour objectif de faire comprendre la nature des enjeux, non seulement personnels mais aussi collectifs, de la connaissance des langues, ainsi que de faire un peu de clarté sur ce qu'est apprendre une langue, au-delà des stéréotypes que l'on peut en avoir. Cela devrait mettre les systèmes éducatifs en position plus réactive par rapport à la demande sociale, afin qu'ils ne soient plus uniquement sollicités en vue de répondre à cette demande, souvent peu élaborée, mais aussi pour la guider, au nom de principes reconnus » (page 75).

On peut s'interroger quant au rôle que joue la composition actuelle du corps enseignant luxembourgeois sur les représentations de l'institution et des usagers de l'Ecole. Sauf exception, les enseignants recrutés présentent globalement tous les mêmes caractéristiques linguistiques, qui sont d'ailleurs l'une des conditions de l'accès à la fonction publique. Dans la logique d'un projet qui tendrait à valoriser toutes les langues présentes sur le territoire national et à favoriser leur apprentissage, deux infléchissements importants pourraient être introduits. Le premier pourrait consister à engager une réflexion sur l'introduction d'une plus grande flexibilité dans les exigences en matière de connaissance des trois langues officielles, en fonction des finalités visées. Cette souplesse élargirait la base sociale du corps des professeurs, donnerait des signes significatifs aux locuteurs d'autres langues de l'intérêt que porte l'institution à ce patrimoine et faciliterait l'organisation progressive, à l'intérieur de l'Ecole, d'une prise en compte pédagogique de ces langues. Le second infléchissement pourrait consister à valoriser, sous une forme ou sous une autre, les

compétences linguistiques supplémentaires des enseignants, en intégrant toutes les possibilités de la formation continue.

4.1.3. Mettre à profit le Cadre européen commun de référence pour les langues et le Portfolio européen des langues

La proposition d'une définition des objectifs langagiers devant composer le socle de compétences linguistiques aux différents moments du cursus, de même que l'évaluation des niveaux constituant le profil linguistique de chaque individu, supposent la référence à une échelle de niveaux en langues, telle que celle proposée par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (cf. annexe 3).

Le *Cadre européen commun* donne aux responsables de l'enseignement de langue, aux enseignants et aux apprenant eux-mêmes les outils nécessaires pour analyser les modalités mises en œuvre pour cet enseignement/apprentissage, pour pouvoir les améliorer et pour développer l'indispensable autonomie des apprenants. Il contribue ainsi aux objectifs de transparence et de comparabilité des dispositifs d'enseignement et des qualifications en langues au niveau européen. Les apports du *Cadre* sont présents dans la démarche d'analyse et dans les propositions contenues dans ce *Profil*.

L'échelle de niveaux de compétences proposée par le *Cadre* est commune à toutes les langues. Elle identifie six niveaux progressifs de compétences, définis essentiellement à partir des tâches communicatives que le locuteur est capable de réaliser avec la langue. Dans un souci d'évaluation et d'auto-évaluation, le *Cadre* décline ces six niveaux de compétences pour cinq activités langagières (compréhension de l'oral et de l'écrit, expression écrite et expression orale, en continu ou en interaction). Le *Cadre* fournit également des tableaux précisant, pour chaque niveau de compétences, les aspects qualitatifs de la langue produite ainsi que le degré de maîtrise de stratégies nécessaires pour réaliser les tâches entreprises avec la langue.

Il apparaît donc bien que cette échelle présente plusieurs caractéristiques de nature à répondre aux besoins identifiés plus haut. Elle permet de mettre en œuvre une évaluation positive des aptitudes en langues dans la mesure où elle privilégie systématiquement ce que l'individu est capable de réaliser avec la langue concernée et non plus les aspects formels de la maîtrise de la langue. Elle offre la possibilité d'identifier des étapes dans le développement des compétences et rompt ainsi avec une tradition d'appréciation des savoir-faire en référence à un locuteur natif idéal, dont nous avons vu tous les effets négatifs, notamment sur la motivation des apprenants. Elle distingue nettement les niveaux de compétences atteints dans les différentes activités langagières écrites et orales, réceptives ou productives, en continu ou en interaction, rendant ainsi possible les différenciations nécessaires dans le développement individuel des compétences et une image plus fidèle de la réalité de ces compétences que ne le ferait l'indication d'un niveau global.

Tout en étant résolument tournée vers les réalités sociales d'utilisation de la langue, l'échelle de niveaux du *Cadre européen commun* est parfaitement adaptée aux objectifs et aux conditions spécifiques du système éducatif. Le *Cadre* met en évidence que l'aptitude à réaliser les tâches communicatives suppose le développement de compétences qui ne peuvent être résumées à des opérations, utilitaires ou non, avec la langue et qui nécessitent un guidage et une programmation pédagogiques. La définition des niveaux de compétences intègre à la fois des aptitudes langagières et des savoir-faire cognitifs que l'Ecole a mission de faire acquérir.

Le *Cadre* rappelle que toute communication s'inscrit nécessairement dans un contexte social et culturel et précise que plusieurs domaines, dont le domaine académique, peuvent donner lieu à des tâches communicatives, ce qui légitime entièrement l'objectif de découverte de la culture et de la littérature dans l'enseignement dispensé. Selon le contexte et les besoins des apprenants, la nature des tâches et des supports utilisés pour l'enseignement et l'apprentissage peuvent être de nature très différente. Dans un cadre

scolaire, les entraînements linguistiques peuvent, par exemple, s'effectuer à partir de documents ayant une forte dominante culturelle, comme des textes littéraires. Les définitions des différents niveaux de compétences que propose le *Cadre* intègrent d'ailleurs, pour la compréhension, la référence à des textes littéraires et font une part à l'implicite, aux aspects stylistiques d'un document. Les échanges écrits et oraux dans le cours de langue peuvent bien évidemment porter sur des sujets de nature culturelle. L'apport essentiel du *Cadre* pour organiser l'enseignement consiste à mettre en évidence l'importance, pour la progression et l'évaluation, des aspects communicatifs, c'est à dire l'intérêt de mettre le sens au centre de toutes les préoccupations. Plus le contenu des supports utilisés et des échanges dans le groupe est riche, comme cela peut être le cas à propos de la littérature et de la culture, plus cette dimension communicative peut et doit s'affirmer.

L'adoption de l'échelle de niveaux de compétences pour définir les objectifs d'apprentissage et calibrer les examens et certifications peut s'effectuer sans difficulté pour toutes les langues étrangères, comme par exemple l'anglais. Le Centre de langues de Luxembourg participe à l'expérimentation pilotée par le Conseil de l'Europe d'un manuel pour le calibrage des examens sur les niveaux du *Cadre européen commun* et pourrait faire bénéficier le système éducatif de l'expertise acquise.

En ce qui concerne les langues maternelles, langues secondes et langues d'instruction, la problématique est plus complexe. L'échelle de niveaux du *Cadre européen commun* est en effet conçue pour étalonner le parcours d'apprentissage d'une langue étrangère. Elle offre malgré tout une base très utile pour la réflexion nécessaire, moyennant les indispensables adaptations à la situation très particulière de l'école trilingue luxembourgeoise. Le Luxembourg pourrait engager cette réflexion sans tarder et tirer profit des travaux engagés actuellement par la Division des politiques linguistiques pour développer des outils adaptés à ces langues.

Dans le cadre de ces travaux, une contribution significative des autorités luxembourgeoise en faveur du luxembourgeois pourrait consister en l'élaboration par des spécialistes de cette langue de spécifications des contenus linguistiques et socioculturels²⁵ correspondant aux différents niveaux du *Cadre européen commun de référence*, comme il en existe déjà pour l'allemand et le français en tant que langues étrangères, et bientôt dans d'autres langues européennes. Cette recherche pourrait avoir des effets indirects bénéfiques sur les réflexions nécessaires à propos des exigences légitimes dans les différentes langues enseignées au Grand-Duché ou même pour l'intégration sociale ou professionnelle de nombreuses personnes résidentes au Luxembourg ou travailleurs frontaliers. Une telle *Description de niveaux de référence* permettrait d'établir des contenus d'enseignement pour adultes basés sur une progression encadrée. L'élaboration de cette description pourrait être confiée à la nouvelle chaire de luxembourgeois à l'Université.

L'adoption d'objectifs langagiers en référence au *Cadre européen commun* peut être accompagnée par une réflexion sur les apports potentiels d'outils pédagogiques comme le *Portfolio européen des langues* (cf. annexe 3).

Le *Portfolio européen des langues* facilite en effet, la reconnaissance de la diversité des compétences linguistiques et interculturelles des élèves ainsi que la formation et l'éducation plurilingues. Il permet aux élèves de rendre visibles leurs niveaux de compétences dans toutes les langues qu'ils apprennent, qu'ils connaissent ou qu'ils rencontrent dans leur parcours individuel. Par cette fonction de présentation des expériences et des compétences individuelles, le *Portfolio européen des langues* concrétise le profil linguistique individuel, dans toute sa richesse et sa diversité, dont nous avons vu qu'il pourrait devenir un véritable projet de formation linguistique dans le système éducatif luxembourgeois. Il offre une

²⁵ Il s'agit ici des « Descriptions de niveaux de référence pour les langues nationales et régionales (DNR) », un projet mené par le Conseil de l'Europe dans le droit fil de la série des « niveaux seuil » qui, à partir des années 70, ont été élaborés pour plus de 20 langues ; il s'agissait alors de définir des objectifs d'apprentissage aux fins de communication. Avec l'avènement du *Cadre*, les DNR peuvent être élaborés de façon précise et étendue selon l'échelle à six niveaux du *Cadre*.

réponse technique au besoin de valorisation et de prise en compte de toutes les langues de l'individu, même non enseignées dans le système scolaire.

De plus, par sa fonction pédagogique, le *Portfolio européen des langues* serait sans doute une voie privilégiée pour introduire des évolutions positives dans les pratiques d'apprentissage et d'enseignement des langues vivantes. Il est en effet conçu pour développer l'autonomie de l'apprenant par un apprentissage de l'autoévaluation ainsi que la réflexion sur les modes individuels d'acquisition des langues. Il prépare efficacement les élèves à la nécessité qui sera la leur de continuer à enrichir ou à approfondir leurs compétences et leurs connaissances en dehors et au-delà du cursus scolaire.

Il va de soi que ceci ne signifie pas nécessairement une omniprésence de l'activité d'(auto)évaluation qui serait contre-productive. Les expériences menées dans différents pays et contextes éducatifs montrent que le recours à cet outil, à des intervalles réguliers sans être trop fréquents, échappe à ce reproche et conserve les avantages pédagogiques qu'il présente.

Le *Portfolio européen des langues* est par définition un document ancré dans la réalité éducative de chaque pays ou région. Son élaboration nécessite une réflexion spécifique pour tenir compte des caractéristiques, des contraintes et des potentialités du système éducatif concerné. Développer des modèles de *Portfolio européen des langues* ou des dispositifs d'évaluation et d'auto-évaluation conçus sur ces principes pourrait représenter une chance d'avancer de façon résolue vers une meilleure prise en compte de la diversité linguistique dans l'Ecole luxembourgeoise, vers une pratique d'évaluation positive en langues et vers un décloisonnement entre les langues et entre les langues et les enseignements des différentes disciplines, notamment par l'adoption de descripteurs de compétences qui prennent en compte l'expérience réelle des élèves dans l'utilisation des langues.

4.2. Les conséquences pour le curriculum scolaire

La construction du curriculum scolaire doit tenir compte de très nombreux paramètres, dont les principes exposés ci-dessus ne peuvent être qu'une dimension. De plus, les pistes esquissées ci-après n'épuisent pas la richesse des propositions contenues dans le chapitre 8 du *Cadre européen commun de référence* (« Diversification linguistique et curriculum ») et rappelées dans le *Guide*

De prime abord, il est important de souligner la contradiction qui peut apparaître entre la nécessité affirmée d'une plus grande différenciation du régime linguistique imposé aux élèves, de l'école primaire à la fin de l'enseignement secondaire, et le souci de ne pas remettre en cause le principe de l'accueil de tous les élèves dans les mêmes structures scolaires, d'objectifs de formation communs à tous et de refus de toute ségrégation des élèves selon leur origine linguistique.

Plusieurs propositions ont été faites par certains responsables éducatifs ou politiques ou par des acteurs du système éducatif : maintenir une alphabétisation en allemand pour tous les élèves et leur proposer ensuite le choix entre l'allemand et le français comme langue d'enseignement, l'étude de l'autre langue restant obligatoire ; assurer une alphabétisation des enfants en allemand ou en français, selon leur patrimoine linguistique familial avant de permettre à tous les élèves de se rejoindre à partir de la quatrième classe et de suivre ensuite leur scolarité dans les mêmes classes ; demander aux élèves de choisir une première et une deuxième langue (pour l'ensemble du cursus), avec une adaptation des programmes, de l'enseignement, des méthodes de travail et de l'évaluation.

Toutes ces pistes de réflexion ont le défaut de rendre très difficile le maintien de tous les élèves dans les mêmes classes ou dans les mêmes établissements, notamment à l'école primaire. Elles peuvent avoir des effets négatifs sur l'intégration de tous les élèves dans le même projet éducatif et dans une communauté scolaire qu'il convient certainement de ne pas fragiliser par une séparation trop rapide des élèves selon leur(s) langue(s) d'origine.

Le *Profil* esquisse d'autres modalités de différenciation, exploitant, entre autres, les nombreuses ressources déjà expérimentées au Luxembourg ou proposées au niveau européen.

4.2.1. Respecter les rythmes individuels d'acquisition des langues

L'une des questions fondamentales auxquelles est confrontée l'Ecole luxembourgeoise est celle de l'alphabétisation de tous les élèves en langue allemande, alors que cette langue n'est la langue maternelle que d'une infime minorité de la population scolaire. Si les élèves luxembourgophones peuvent tirer profit de la proximité de l'allemand et du luxembourgeois, il n'en est pas de même pour les élèves romanophones. Les difficultés et les retards constatés, en particulier auprès de ces derniers, sont essentiellement dus au fait que l'obstacle est double : accès à l'alphabétisation et apprentissage d'une langue étrangère.

Plusieurs conséquences peuvent être tirées de cette situation, en particulier méthodologiques. Mais, au-delà des réponses didactiques nécessaires, l'urgence consiste à diagnostiquer avec précision les difficultés individuelles rencontrées et à laisser à tous le temps de surmonter les obstacles, qui ne sont pas aussi élevés pour tous les élèves selon leur origine linguistique et le contexte familial, en les accompagnant si nécessaire à l'aide d'outils pédagogiques spécifiques. La recherche d'un meilleur respect des rythmes individuels ne signifie pas une parcellisation des approches ; il s'agit en fait d'identifier des profils d'acquisition auxquels correspondent globalement des groupes d'élèves.

Cette approche nécessite bien évidemment que le programme identifie de façon précise, comme on l'a vu plus haut, les objectifs poursuivis. Elle serait sans doute renforcée par l'introduction d'une logique de cycles, c'est-à-dire par une définition d'objectifs non pas pour une année scolaire mais pour une période comprenant deux ou trois années d'apprentissage. Elle exige qu'aucune évaluation « sanction » ne vienne mettre un terme prématuré aux possibilités données aux élèves concernés de progresser vers la réalisation des objectifs du programme. L'une des conséquences immédiates de cette approche consisterait à ne plus concevoir les résultats en langues comme des « couperets » lors de la promotion dans l'enseignement post-primaire mais au contraire de renforcer la panoplie des outils à la disposition des enseignants pour diagnostiquer les sources de difficultés et apporter les remédiations nécessaires. Les propositions de promotion post-primaire pourraient par exemple prendre plus en compte les aptitudes des élèves et leurs résultats dans d'autres disciplines. L'orientation vers une forme d'enseignement secondaire s'en trouverait certainement modifiée et tendrait à devenir une orientation positive plutôt qu'une sélection basée sur l'échec.

La même démarche de plus grand respect des rythmes individuels pourrait être utilement mise en œuvre à tous les niveaux et pour toutes les langues, notamment grâce au *Portfolio européen des langues*. Elle est le complément naturel de la définition de socles de compétences aux différents moments du cursus. Tous les enseignements linguistiques obligatoires devraient bénéficier d'une définition réaliste et précise des attentes en termes de connaissances et de compétences.

Selon les contextes scolaires (tailles des établissements, ressources humaines, nombre d'élèves concernés), le souci de permettre à chacun d'atteindre des objectifs communs, selon un rythme adapté à la situation linguistique de départ, peut même conduire à expérimenter des formes d'enseignement modulaire pour certains apprentissages linguistiques. Enfin, un diagnostic de la réalité des compétences en langues des élèves, comme par exemple l'étude conduite en octobre 2005 sur la connaissance du français auprès de bacheliers²⁶, pourrait conduire à réexaminer les poids respectif de l'écrit et de l'oral dans certains enseignements et dans leur évaluation, notamment pour l'enseignement secondaire technique.

²⁶ Cf page 24

Il ne s'agit donc pas de changer le statut des langues dans le système scolaire, condition d'une école commune à tous, mais de tirer toutes les conséquences de cette ambition éducative et politique en ne confondant pas, une nouvelle fois, les objectifs visés qui doivent être communs et les modalités nécessairement diversifiées d'accès à ces compétences.

Cette perspective signifie que la différenciation pédagogique doit devenir progressivement le principe fondamental de la conduite des enseignements dispensés. Il s'agit d'identifier des objectifs à court terme pour un groupe d'élèves et de rechercher, à partir d'un diagnostic régulier des aptitudes et des besoins, les voies les mieux adaptées pour les élèves concernés, en conjuguant des phases consacrées à des tâches individualisées et des moments de travail plus collectif, dans un équilibre pédagogique entre hétérogénéité et homogénéité.

L'insistance mise ici sur le besoin de respecter le rythme individuel d'acquisition, notamment pour l'apprentissage de l'allemand et pour l'alphabetisation, n'exclut surtout pas que d'autres voies complémentaires soient recherchées pour certains élèves. Citons un exemple. Les psychopédagogues s'accordent pour reconnaître l'importance, pour la réussite scolaire des enfants, d'une structuration dans leur langue maternelle. Le *Rapport national* cite à ce propos une étude réalisée en 2001 sur les élèves en « décrochage scolaire », dans laquelle les auteurs constatent que « ces élèves ont souvent peu de compétences linguistiques, y compris dans l'expression orale de leur langue maternelle » (page 93). Des expériences existent actuellement de cours intégrés de portugais, d'italien, etc. pour les enfants dont c'est la langue maternelle. Une évaluation pourrait être conduite au niveau universitaire quant aux effets sur la structuration dans la langue maternelle de l'utilisation du portugais et d'italien dans l'enseignement de disciplines non linguistiques (éveil aux sciences, mathématique, histoire) et sur ses conséquences sur la réussite scolaire, dans le prolongement des premiers constats effectués par l'enquête menée par le SCRIPT et citée en page 13. De même, d'autres expérimentations pourraient être utiles, comme par exemple la réservation de certaines plages horaires en dehors de l'emploi du temps des élèves pour l'apprentissage ou l'utilisation d'autres langues, avec l'intervention possible des parents d'élèves.

4.2.2. Adapter la progression dans l'apprentissage des langues aux stades naturels d'acquisition

Au-delà de la répartition des contenus linguistiques et culturels selon les cycles, il est important d'observer bien plus qu'actuellement une différenciation dans les principes méthodologiques selon l'âge des élèves et selon le moment du cursus dans la langue. Les premières années de l'enseignement d'une langue, quelle qu'elle soit, doivent être plus particulièrement consacrées à l'acquisition des moyens linguistiques correspondant aux besoins fonctionnels, au développement de l'aptitude à l'expression et de la créativité, au goût de lire et à la découverte. La notion de *plaisir* doit être intimement liée à la première expérience de l'apprentissage et de l'utilisation d'une langue. Cette préoccupation pédagogique fondamentale ne signifie pas le renoncement à tout effort, bien au contraire. Elle a pour conséquence principale une priorité donnée au sens, à la communication, à la réussite dans les tâches demandées et non pas à la maîtrise formelle du système de la langue. Elle s'accompagne d'un refus de toute évaluation qui pourrait prendre la forme d'une sanction ou donner aux élèves une vision négative de leurs compétences dans la langue. L'utilisation d'outils d'autoévaluation positive comme le *Portfolio européen des langues* prend naturellement ici tout son sens.

Parallèlement à l'apprentissage des langues, l'éducation au plurilinguisme peut prendre la forme, dès les premières années, d'une valorisation des langues parlées par les élèves. Pour cela, l'approche « éveil aux langues » semble la mieux adaptée et peut être mise aisément à la disposition des maîtres.

Progressivement, quand la maturation cognitive des élèves le permet et que la maîtrise du système de la langue devient plus explicite, des exigences formelles pourront ensuite

intervenir, en demeurant toutefois dans le cadre des compétences et de la pondération entre les savoir-faire prévus dans le socle de compétences et dans les programmes.

Les dernières années d'apprentissage pourraient faire une place plus importante aux approfondissements et à la littérature.

Une telle progression dans les priorités vaut aussi pour le luxembourgeois dont on a vu que l'accent devait être mis dans un premier temps sur les formes orales, et tout particulièrement sur la compréhension. Cet accent sur la compréhension orale porte, on l'aura compris, sur les compétences indispensables à faire acquérir, sur les exigences pédagogiques, mais ne signifie en aucune façon l'abandon de toute ambition quant à l'acquisition de cette langue, dont on a vu par exemple qu'elle jouait un rôle non négligeable pour l'accès à certains postes ou emplois.

4.2.3. Améliorer la progressivité dans la succession des apprentissages linguistiques

En plus de la prise en compte des rythmes individuels naturellement différents et du rappel de l'importance de la structuration de chacun dans sa langue maternelle pour pouvoir s'engager efficacement dans une démarche plurilingue, il semble également souhaitable d'engager une réflexion sur les possibilités d'une plus grande progressivité dans l'apprentissage et dans l'utilisation des langues pour tous les élèves.

De la même façon que la pratique du luxembourgeois prépare les élèves à l'apprentissage de l'allemand, on pourrait concevoir pour les premières années de la scolarisation une sensibilisation, essentiellement sous des formes ludiques, à la langue française, de façon à préparer le début de l'enseignement de cette langue.

L'introduction en classe de septième d'une sensibilisation à l'anglais permettrait d'observer la même progressivité que celle adoptée pour les autres langues.

Ainsi, également, toutes les langues pourraient être progressivement utilisées, au début de leur apprentissage, dans les branches faisant un plus ample recours aux dimensions manipulatoires, ludiques ou créatives pour passer, dans un deuxième temps, aux branches plus « conceptuelles » ou « intellectuelles ». Sans oublier que même les disciplines non linguistiques « les plus dures » ont, en tant que disciplines scolaires, des moments davantage consacrés aux manipulations qu'aux approches conceptuelles (dessiner un segment, reproduire une carte géographique ou une frise chronologique, etc.). La langue joue alors un rôle régulateur, en totale redondance avec l'action. Pendant de telles phases de travail, les langues enseignées pourraient déjà être utilisées avec profit, même en début d'apprentissage.

Cette disposition permettrait de « glisser » d'une langue à l'autre en tenant compte du rythme de l'introduction de l'enseignement de cette langue ; elle faciliterait l'acquisition de ces langues successives par leur pratique dans ces enseignements disciplinaires (logique immersive dans laquelle les langues s'apprennent en agissant) et éviterait l'alternance trop abrupte des langues d'instruction pour des disciplines aussi fondamentales que les mathématiques, trop souvent synonymes de souffrance et d'échec pour certains élèves.

4.2.4. Adapter les méthodologies au statut de chaque langue enseignée

Le statut acquisitionnel de chacune des langues enseignées est, tout particulièrement au Luxembourg, différent pour chaque élève ou apprenant : langue maternelle, langue seconde, langue étrangère. Une clarification du statut de chaque langue concernée par rapport à des groupes d'élèves est sans doute nécessaire pour la définition du socle de compétences exigibles évoqué plus haut. Une telle prise en compte de ce statut aurait le mérite de permettre une différenciation des contenus langagiers et culturels de chaque enseignement et surtout d'adapter et de différencier les méthodologies d'enseignement.

Prenons le cas du luxembourgeois. Il ne s'agit pas d'augmenter les exigences scolaires, ni d'introduire une évaluation normative de son acquisition, ni surtout de faire de cette langue un nouvel élément de sélection. Il semble en revanche souhaitable de distinguer nettement l'enseignement du luxembourgeois pour les enfants parlant cette langue dans leur milieu familial et pour les autres. Des activités communes à tous les élèves en luxembourgeois sont possibles et souhaitables, comme c'est déjà le cas dans le préscolaire. L'expérience de l'école luxembourgeoise est grande dans ce domaine et la généralisation des formes coopératives de travail entre élèves ('team-teaching' ou plutôt « peer-teaching » ici) devrait être facilement réalisée, à la condition bien entendu que la proportion d'élèves luxembourgophones soit suffisante pour éviter le caractère artificiel de ce dispositif. Il semble néanmoins tout aussi indispensable de permettre une structuration de cette langue par une méthodologie propre à la didactique des langues étrangères pour les élèves parlant une ou des autres langues à la maison, en rappelant que les exigences raisonnables quant à cette langue doivent se cantonner, à ce niveau de classe, à la compréhension orale. Toute l'action pédagogique devrait être tendue vers la réalisation d'objectifs de compétences plutôt que contraintes par la définition de plages horaires spécifiques.

Si l'apprentissage de l'allemand relève, pour des enfants luxembourgophones, d'une didactique proche de celle d'une langue maternelle, l'acquisition du français renvoie, pour ces mêmes élèves, à une méthodologie propre à l'enseignement d'une langue étrangère. La réussite du projet de l'Ecole nécessite de toute évidence une adaptation des méthodologies de l'enseignement de ces deux variétés linguistiques selon qu'il s'agit d'une langue proche ou non de la langue maternelle de la plus grande partie des élèves.

En plus de cette approche générale, les difficultés d'apprentissage de l'allemand sont autres pour des enfants dont la langue maternelle est le luxembourgeois et pour des enfants ne parlant que le français, l'italien ou le portugais à la maison. De même, l'acquisition du français ne peut s'opérer de façon identique selon que les enfants soient romanophones ou germanophones.

On voit donc qu'en plus d'une méthodologie adaptée à chaque langue, les enseignants ont un besoin urgent d'outils complémentaires pour faire face aux difficultés spécifiques d'une partie de leurs élèves.

4.2.5. Développer les pratiques bilingues dans les enseignements de disciplines non linguistiques

Les pratiques pédagogiques réelles montrent la réalité d'une prise en compte des difficultés des élèves à recevoir l'enseignement des différentes matières dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas toujours suffisamment. On peut observer des pratiques d'alternance entre les langues selon les moments, selon les besoins ou selon les demandes. Cette attitude correspond au fonctionnement cognitif et discursif de la personne bilingue tel qu'il est mis en évidence par la recherche. Il ne s'agit certainement pas de la condamner dans son principe, dans la mesure où elle est une réponse à une difficulté ou à une demande réelle, notamment pour pallier la difficulté que rencontrent certains élèves lors du changement de langue d'instruction. L'enjeu est cependant d'aider les enseignants à mieux satisfaire ce besoin en les dotant de repères et de recommandations pédagogiques pour un emploi stratégique de l'alternance des langues²⁷ (macro-alternance), mais aussi adapté de façon flexible aux besoins du processus d'enseignement/apprentissage (micro-alternance²⁸). Un tel emploi raisonné pourrait peut-être permettre de dédramatiser certaines tensions

²⁷ c'est-à-dire un emploi rigoureusement planifié par les enseignants et négocié à travers le contrat didactique avec les élèves

²⁸ c'est-à-dire une alternance non planifiée, mais répondant sur le champ aux besoins et aux urgences de l'apprentissage (impasse communicative - absence d'un mot, par exemple - opacité de certains mots et expressions, etc.) sachant que ces moments de recours à d'autres langues représentent des occasions particulièrement fécondes pour l'acquisition de la langue-cible, car elles correspondent à un besoin précis et contextualisé d'apprentissage.

actuelles et certaines contradictions entre les prescriptions réglementaires et les pratiques réelles.

Les avantages d'une pratique raisonnée d'alternance codique à l'intérieur de ces enseignements apparaissent nettement dans l'usage de manuels bilingues, manuels de disciplines non linguistiques dont le contenu est présenté en deux langues. Cette forme très originale à l'enseignement bilingue au Grand-Duché mérite d'être explorée et étendue, son utilisation par les enseignants et les élèves ainsi que ses effets évalués de façon approfondie. Elle semble être l'une des voies privilégiées pour surmonter les défis que représente le choix de l'enseignement généralisé des matières dans des langues différentes, avec des situations linguistiques très différentes selon les élèves. Elle pourrait être complétée par l'expérimentation du recours alterné à des manuels dans deux langues différentes.

D'autres formes d'alternance pourraient être expérimentées, comme par exemple la répartition du volume horaire de certains enseignements entre les deux langues d'instruction.

Ces enseignements de disciplines non linguistiques ont une double finalité pédagogique : faire accéder les élèves aux connaissances et aux compétences propres à ces disciplines et développer la maîtrise des langues d'instruction. Rien n'impose que cette méthodologie d'enseignement soit également la règle lors des devoirs ou des examens. Il est tout à fait envisageable que ce double objectif y soit évalué de façon distincte : les élèves pourraient avoir le choix entre plusieurs langues (dans un spectre bien évidemment limité) pour les épreuves spécifiques à la discipline et devoir faire la preuve de leurs compétences dans la langue d'instruction à l'occasion des épreuves de langue.

4.2.6. *Rendre au manuel scolaire sa véritable fonction*

L'accent doit être mis ici sur le rôle des manuels dans les faiblesses évoquées ainsi que dans les propositions d'évolution.

Sans préjuger des effets de l'amélioration de la formation didactique des enseignants qui sera évoquée plus bas, il est indéniable que les enseignants ne peuvent être laissés seuls devant les défis posés par les situations pédagogiques et face aux ambitions du système éducatif. Ils ont besoin de programmes et de recommandations pédagogiques, mais également d'outils utilisables pour la classe. On ne peut attendre de tous les professeurs qu'ils créent leur propre manuel pour adapter leur démarche aux besoins exacts du groupe d'élèves dont ils ont la charge. Mais les outils dont ils disposent sont, dans de nombreux cas, peu adaptés à une pratique pédagogique devant tenir compte d'une grande diversité de situations. La production de manuels est, dans un pays de la taille du Luxembourg, peu aisée et les enseignants ne peuvent avoir à leur disposition un choix de manuels différents pour toutes les langues et toutes les disciplines. Tout doit cependant être fait pour lutter contre une tendance tenace et répandue qui consiste à confondre manuel et programme, à suivre fidèlement un manuel au lieu de l'analyser pour y trouver les outils adaptés aux objectifs spécifiques qu'on se fixe avec un groupe d'élèves. La voie la plus facile pour y parvenir consiste sans doute à doter les enseignants et les établissements d'outils ponctuels, mais complémentaires aux manuels en usage, pour permettre une prise de distance par rapport à ceux-ci et favoriser une interrogation sur la pertinence de l'approche d'un manuel dans une situation particulière. Cette démarche doit naturellement s'accompagner d'un axe de formation initiale des professeurs portant sur l'analyse des matériaux pédagogiques pour développer une attitude constructive et critique par rapport à tout outil.

Les enseignants seront également encouragés à prendre, quand ils l'estiment nécessaire ou souhaitable, des distances par rapport à leurs manuels et à diversifier leur approche, à enrichir les documents pédagogiques exploités en classe, dans une démarche éclectique qui n'exclut en rien la rigueur nécessaire dans l'élaboration des séquences pédagogiques.

Le manuel scolaire est un irremplaçable document d'autoformation pour l'enseignant et une aide puissante pour l'élaboration d'une progression pédagogique. Il ne doit cependant pas devenir le seul discours didactique légitime et interdire la créativité des enseignants.

En plus des effets négatifs sur les pratiques pédagogiques, l'utilisation d'un manuel unique représente une limitation importante de la richesse des situations créées par l'enseignement bilingue. L'emploi de manuels scolaires étrangers permet, par exemple, par une démarche comparative, d'interroger plus à fond l'orientation épistémologique de la discipline scolaire, de l'enrichir et de la diversifier par des méthodologies empruntées ailleurs. En ce sens et pour ce qui est des contenus, l'emploi de manuels dans les diverses langues peut être à la source d'une réflexion disciplinaire dans la salle de classe qui profiterait avant tout à la discipline elle-même et au processus d'apprentissage : comparer ponctuellement trois manuels d'histoire en français, en allemand et en anglais, utilisés dans des contextes étrangers, pourrait, par exemple, permettre de prendre conscience du fait qu'un même événement historique est interprété et connoté très différemment suivant les pays.

4.3. L'accompagnement des évolutions par un renouvellement de la didactique des langues

Il est clair que, dans un système scolaire où les langues et leur enseignement occupent en moyenne presque 40% du temps scolaire et du curriculum, la didactique des langues se doit d'être particulièrement performante. D'autant plus que ces mêmes langues vont servir de vecteurs d'apprentissage d'autres matières et que leur emploi demeure vital pour une insertion pleine et harmonieuse dans la vie sociale.

Les linguistes ont amplement démontré que les systèmes linguistiques, même les plus différents entre eux, partagent des caractéristiques communes qui sont, de loin, plus nombreuses que leurs spécificités. Cette réalité devrait se traduire à l'Ecole sur trois niveaux complémentaires :

Premièrement à travers des représentations non cloisonnées des langues en présence, c'est-à-dire par le concept global de plurilinguisme préconisé par le Conseil de l'Europe. Les enseignants de langue devraient pouvoir construire ce concept grâce à la formation initiale : prendre en compte ce que représente, en termes cognitifs et affectifs, apprendre successivement ou parallèlement plus d'une langue ; tirer tous les avantages de cet environnement plurilingue pour le processus d'enseignement/apprentissage. Ceci implique aussi, d'un point de vue didactique, que les enseignements des différentes langues s'inspirent largement de principes communs, à propos de ce qu'est une langue, son acquisition en milieu scolaire, l'erreur et son traitement, le rôle et la place de la réflexion métalinguistique, etc.

Deuxièmement, à travers une différenciation méthodologique : les enseignements linguistiques doivent adapter leurs pratiques au statut acquisitionnel de chaque variété linguistique, déterminé par le répertoire langagier initial des apprenants et par la succession particulière des langues dans le cursus. Comme nous l'avons vu, l'enseignement du luxembourgeois empruntera des voies au moins partiellement différentes pour les apprenants, suivant qu'il s'agit d'une langue acquise en famille ou bien d'une langue totalement ou partiellement inconnue ; l'allemand ne pourra être enseigné tout à fait de la même manière à un enfant qui parle déjà le luxembourgeois ou à un enfant romanophone ; l'anglais, venant en position finale, aura intérêt à être enseigné très différemment par rapport à l'allemand qui se situe en début d'apprentissage

Troisièmement, par une didactique intégrée des langues apte à favoriser la synergie entre les enseignements et apprentissages linguistiques, ce qui implique la concertation et la coopération des enseignants de langues afin de construire des progressions langagières harmonisées et cohérentes, bien que décalées dans le temps.

Dans les développements qui suivent, le lecteur reconnaîtra aisément le rôle que peut jouer le *Portfolio européen des langues* pour tous les points abordés.

4.3.1. Développer une culture professionnelle commune à tous les professeurs de langue

Une didactique intégrée des langues permettrait, entre autres, de rentabiliser la proximité linguistique entre langues appartenant au même groupe linguistique : d'un côté, entre le luxembourgeois, l'allemand et l'anglais et, de l'autre, entre le français, le portugais et l'italien. S'appuyer sur les similarités entre les systèmes linguistiques d'un même groupe faciliterait un apprentissage langagier plus rapide, avec la prise de conscience, toutefois, des ressemblances trompeuses (les « faux amis »). Les processus de généralisation pourraient ainsi être encouragés à travers le développement de la conscience métalinguistique (à propos des caractéristiques communes à toutes les langues, mais aussi de celles propres à chaque code) et de la conscience métacognitive (à propos des processus cognitifs mis en œuvre par les apprenants au cours de leur apprentissage).

En revanche, le passage d'un code acquis/appris appartenant à un groupe linguistique à l'apprentissage d'un code faisant partie d'un autre groupe (par exemple, la transition du portugais au luxembourgeois ou celle du luxembourgeois au français) requiert une attention particulière, les similarités diminuant brusquement - tout au moins en ce qui concerne les phénomènes de surface – au profit des différences sur lesquelles il est important de faire un travail systématique de repérage.

Si l'on souhaite, au bénéfice de la cohésion sociale, qu'il n'y ait pas de séparation entre les apprenants d'après leurs origines ou les langues parlées à la maison, une réflexion pourrait être engagée sur l'intérêt de prendre appui sur les acquis des expériences de la *dual immersion education*²⁹ aux Etats-Unis, moyennant leur indispensable adaptation au contexte luxembourgeois. On pourrait ainsi chercher à créer les conditions pédagogiques pour que les apprenants germanophones aident, autant que leur permettent leurs compétences, leurs camarades romanophones dans l'apprentissage du luxembourgeois et de l'allemand et que, à l'inverse, les apprenants romanophones assument le même rôle par rapport à leurs camarades luxembourgeois au moment d'apprendre le français. Les deux groupes d'élèves y trouveraient une valorisation de leurs compétences et une stimulation utile pour l'acquisition de nouveaux savoir faire. Dans une telle approche socio-constructiviste, communicative, active et interactive des langues, l'apprentissage est considéré comme un processus se déroulant dans un cadre social où les compétences se construisent activement à travers l'interaction et la communication aussi bien entre les apprenants et l'adulte expérimenté qu'est l'enseignant qu'entre pairs.

Cette démarche revient aussi à s'appuyer sur les compétences, connaissances et stratégies des apprenants dans les langues déjà acquises/apprises pour « accélérer » les nouveaux apprentissages, mais aussi à mettre ces acquis et expériences à la disposition de la petite « communauté » que représente la classe, pour le profit de chacun(e). Ainsi, le répertoire initial des apprenants devrait constituer le point de départ de tout enseignement linguistique et être accueilli et valorisé par l'Ecole, par exemple à travers des activités didactiques d'éveil aux langues et aux cultures. Ceci suppose néanmoins que, dans les représentations collectives, le répertoire linguistique initial des élèves soit perçu, dans tous les cas, davantage comme un atout que comme un handicap.

4.3.2. Tirer les conséquences didactiques et pédagogiques pour l'enseignement de chaque langue

Enfin, une didactique intégrée des langues suppose que soient conscientisés et systématisés les transferts de compétences, de connaissances et de stratégies dont on sait

²⁹ Pour plus d'informations sur cette forme d'enseignement bilingue, cf. LINDHOLM-LEARY, K.J. (2001) : *Dual Language Education*, Clevedon, Multilingual Matters et les sites suivants : <http://www.cal.org/resources/faqs/rgos/2way.html>; http://www.cal.org/pubs/twoway_p.html

qu'ils ne surviennent que rarement de façon tout à fait spontanée. Il s'agit, dans un premier moment, de les impulser, de les encourager, de les amener à la surface de la conscience, de les guider et de les étayer pour les transformer, dans un deuxième temps, en processus réfléchis et autonomes. Tout ceci ne peut se réaliser qu'à la condition que les apprenants soient formés à la prise de risque dans un climat de sécurité linguistique. Or l'insécurité linguistique, qui représente un frein pour l'acquisition langagière (et pour l'épanouissement personnel), est, comme il a été souligné plus haut), un phénomène assez répandu et palpable dans la société luxembourgeoise. Il est nécessaire de se demander dans quelle mesure les pratiques didactiques en seraient, en partie tout au moins, responsables. Ce qui est certain c'est que l'Ecole a un rôle important à jouer contre l'insécurité linguistique : c'est elle qui, à travers la pédagogie de l'erreur, peut non seulement dédramatiser la faute, mais y cerner les effets de processus cognitifs à l'œuvre, s'en servir pour de meilleurs apprentissages et créer ainsi des situations détendues et sereines de « bien-être » langagier, indispensables pour l'acquisition d'une langue. Cela suppose que, dans les classes de langues, soient moins visées leur maîtrise « parfaite » et leur adéquation à la norme du « natif » que la motivation des élèves à les apprendre et à continuer à les apprendre tout au long de leur vie, ainsi que leur progression personnelle. Cette recherche passe nécessairement par une pratique systématique d'évaluation positive des compétences en langues, telle que la permettent le *Cadre européen commun de référence* et le *Portfolio européen des langues*. Donner le goût des langues est, en effet, le meilleur investissement possible en vue de leur apprentissage et de leur maîtrise.

Il est également important de travailler à l'Ecole sur les images des diverses langues en présence : l'image de l'anglais, pour ne donner qu'un exemple, n'est sans doute pas la même que celle de l'allemand ou du français. Le travail sur les représentations des langues chez les élèves (et donc sur l'imaginaire qui leur est lié) est une des mesures qui peuvent concourir à donner du sens à l'apprentissage de ces langues. Les effets recherchés seraient amplifiés par la création de situations d'aide mutuelle des élèves pour les acquisitions linguistiques, dans l'optique socio-constructiviste évoquée dans la page précédente. Ces situations, permettant d'agir sur l'attitude des élèves envers les différentes langues, peuvent même être, dans certaines conditions, étendues aux branches non linguistiques, avec des conséquences pédagogiques bien plus larges encore.

Un enseignement scolaire des langues qui vise, avant tout, la motivation à l'apprentissage tout au long de la vie, qui a donc comme finalité « apprendre à apprendre », s'appuie aussi sur le développement des compétences métalinguistiques et métacognitives des apprenants, moyens puissants pour rendre les apprenants autonomes dans leur processus d'acquisition.

La réflexion didactique souhaitable pourra aussi repenser la place et le rôle de l'oral. Cette habileté est d'autant plus difficile à enseigner et à évaluer qu'elle est omniprésente et, en même temps, extrêmement « volatile ». L'oral joue un rôle non négligeable dans la carrière scolaire des apprenants, y compris dans les branches non linguistiques. Toutefois, c'est à son propos que l'insécurité semble la plus forte.

La relation à l'écrit peut elle aussi être encore améliorée, notamment par une introduction stimulante et plus diversifiée à la littérature et par le développement de comportements de lecteur autonome.

Notons également le besoin apparent d'un travail plus ciblé sur la typologie des discours, lié au développement conséquent de compétences de communication à l'oral et à l'écrit, favorisant la maîtrise opératoire de la syntaxe et du lexique. L'apprentissage de ces composantes de la compétence linguistique ne peut être motivé qu'à travers et grâce à l'authenticité et à la complexité croissante des tâches communicatives. Le stéréotype - encore vigoureux et tenace - de la « création des bases », de l'entassement progressif des « briques » qui se matérialise dans la métaphore de la construction d'un édifice s'oppose à cette approche et est souvent source de démotivation à l'Ecole. Il convient de lui substituer d'une conception « en spirale » du processus d'acquisition des langues.

Enfin, il faut rappeler le poids encore trop grand de l'orthographe dans les évaluations, dû à une tradition pédagogique et certainement aussi aux effets négatifs de certaines procédures de recrutement sur les représentations quant au rôle de l'oral pour la réussite des élèves.

La prise en compte de ces évolutions serait favorisée, comme c'est déjà le cas pour l'enseignement primaire, par la rédaction de recommandations pédagogiques fortes accompagnant les programmes officiels.

4.3.3. Enrichir les modalités et les situations d'enseignement et d'apprentissage

Plus généralement, l'utilisation massive des technologies (nouvelles et anciennes) et le recours à divers médias devraient, en même temps, représenter des moyens puissants d'« immersion » dans des discours, des « voix », des accents et des tonalités diversifiés et impulser, outre un travail réflexif, critique et interdisciplinaire à valeur formative, une motivation à l'apprentissage des langues. Les divers chats, forums, courriels, etc. multiplient les destinataires possibles, et ce à peu de frais.

Dans le même ordre d'idée, la proximité géographique du Luxembourg avec la Belgique, la France et l'Allemagne devrait être systématiquement mise à profit pour multiplier et exploiter les stages immersifs, les stages en entreprises pour les élèves de l'enseignement secondaire technique, les échanges et les travaux de coopération entre classes et établissements. Ce type d'initiatives pourrait viser, comme l'une de ses finalités principales, la dimension interculturelle qui permettrait d'enrichir l'aspect purement langagier en lui donnant une plus forte épaisseur éducative.

Une dernière mesure de nature à soutenir la motivation des apprenants est le choix et/ou la création de supports didactiques et de matériels adaptés à leur âge cognitif, à leur intérêt, mais aussi à un apprentissage significatif et cohérent avec les finalités du système scolaire. Or les situations telles que celles du Luxembourg nécessitent une attention particulière et des efforts considérables dans ce domaine, car les matériels « importés » d'ailleurs peuvent ne répondre que partiellement ou pas du tout aux besoins de son contexte éducatif (décalage par rapport aux intérêts ou au développement cognitif des apprenants ou au cursus scolaire).

4.3.4. Penser l'enseignement des langues en relation avec l'apprentissage des autres disciplines

Il a été question ci-dessus essentiellement de la didactique des langues et moins de leur emploi véhiculaire dans l'enseignement d'autres disciplines. La particularité de la dimension linguistique qui traverse l'ensemble du système éducatif luxembourgeois fait que l'enseignement des langues ne peut s'y dérouler comme dans une situation ordinaire. Pour améliorer encore l'efficacité de celui-ci, on gagnerait à approfondir la réflexion sur son apport aux autres branches et à bien cerner son domaine d'intervention. Le professeur de langue doit, en effet, se représenter la langue qu'il enseigne dans sa double dimension d'objet à apprendre et d'outil transversal pour d'autres acquisitions disciplinaires. Nous verrons plus loin que cela vaut aussi pour les professeurs des disciplines non linguistiques.

En tant qu'objet d'apprentissage, la langue a ses domaines spécifiques à cultiver : l'expression personnelle et créative des apprenants, les besoins fonctionnels liés à leur future vie sociale et citoyenne, la littérature, la culture et le patrimoine d'idées et de valeurs véhiculés par chaque langue. Ce sont là le domaine de la collaboration interdisciplinaire entre les professeurs de langues et les objets mêmes de la didactique intégrée décrite plus haut.

En tant qu'outil pour l'enseignement et l'apprentissage d'autres disciplines, la langue assume une transversalité langagière et cognitive, dimension dont les enseignants de langues doivent prendre toute la mesure, de concert avec leurs collègues des autres branches. Il s'agit en effet de pourvoir les apprenants des compétences linguistiques ainsi

que cognitives, utiles pour leurs apprentissages disciplinaires : savoir décrire, raconter, résumer, expliquer ou argumenter oralement, par exemple. Il s'agit là de compétences autant langagières que cognitives, nécessaires dans toutes les branches, linguistiques ou non, et à la mise en place desquelles tous les enseignants doivent concourir. C'est ainsi que la dimension de la langue en tant qu'élément transversal du curriculum peut être pleinement assumée et assurée dans le cadre d'une didactique plurilingue.

En ce sens, les professeurs de langue devraient, au moins partiellement, connecter leurs progressions linguistiques avec les besoins langagiers des apprenants dans les autres branches. Mais, en même temps, n'étant pas les seuls pourvoyeurs de situations d'apprentissage linguistique, ils peuvent (et ils doivent) se donner les moyens de capitaliser les acquis langagiers réalisés dans les autres disciplines. Cela suppose que les professeurs adoptent, collectivement et individuellement, une vision élargie, non normative et non prescriptive, des acquisitions linguistiques, qu'ils se dotent d'une évaluation *positive* permettant de saisir tout ce qui est acquis par les élèves et qu'ils aient le souci d'associer les élèves à la programmation des objectifs langagiers poursuivis, sur la base de leur expérience et de leurs besoins. Ceci suppose également des outils favorisant de tels échanges entre les différents enseignants d'une même classe.

En somme, dans un cadre plurilingue et immersif aussi complexe que celui de l'Ecole luxembourgeoise, les évolutions rendues nécessaires requièrent, pour être couronnées de succès, une réflexion sur les besoins d'approfondissement didactique et sur la formation des enseignants de langue, indispensables pour permettre à ces derniers d'accompagner la dynamique de mise en œuvre.

4.3.5. Approfondir la didactique de l'enseignement des branches non linguistiques

Le choix éducatif du Luxembourg de l'enseignement/apprentissage des différentes disciplines en plusieurs langues nécessite non seulement une didactique des langues performante, mais aussi une réflexion approfondie sur ce qui est spécifique à ce type de situation scolaire. Les conséquences didactiques et pédagogiques concernent, on l'a vu, les enseignants de langue mais tout autant les professeurs des disciplines non linguistiques. Ni les langues ni les autres branches disciplinaires ne peuvent, dans ce contexte, être enseignées de la même façon que dans un cadre monolingue.

Il s'agit pour les professeurs des matières non linguistiques d'assumer pleinement la composante langagière de leur enseignement. L'expérience d'autres pays, où l'enseignement de ces disciplines s'effectue dans une seule langue, montre que cette composante langagière a tendance à y être négligée, à ne pas être suffisamment prise en considération et didactiquement assumée, alors qu'elle peut être la source de certaines difficultés dans le processus d'apprentissage : méconnaissance de la langue de spécialité, de certains registres de langue et de certains types de discours, interférences entre le lexique commun et le lexique scientifique, etc. Dans une éducation plurilingue, la prise en charge de la composante langagière dans ces enseignements est d'autant plus fondamentale que les langues sont plus nombreuses. Nous en citerons ci-dessous quelques aspects non exhaustifs mais suffisants pour illustrer l'importance et la portée potentielle de cette reconnaissance.

Il s'agit, par exemple, de repérer, pour chaque branche, les types de discours oraux et écrits qui véhiculent les concepts disciplinaires, d'en vérifier la valeur et la fonction épistémologique à l'intérieur de chaque discipline (le texte narratif, par exemple, bien que recourant aux mêmes structures syntaxiques, ne joue pas le même rôle en histoire, en chimie, en sciences naturelles ou en littérature), d'en analyser les caractéristiques et le fonctionnement, en collaboration avec les enseignants de langue et d'entraîner les apprenants à leur compréhension et production dans les diverses variétés linguistiques. Une attention spéciale devrait être accordée à la langue de spécialité et aux procédés rhétoriques propres à chaque discipline.

De même, le recours à toutes les formes d'étayages spécifiques aux situations d'enseignement plurilingue (par exemple, l'emploi du langage gestuel, de la périphrase, de la reformulation, y compris dans une autre langue, des représentations conceptuelles propres à chaque discipline, etc.) facilite le passage progressif de situations fortement contextualisées et peu exigeantes sur le plan cognitif à des situations de plus en plus abstraites et complexes.

Parmi les champs d'observation, d'analyse et de réflexion, on peut citer également les interactions en classe, le jeu entre le discours à la base de la construction conceptuelle dans une discipline donnée (discours constitutif) et le discours utilisé pour régler et guider les activités des apprenants (discours régulateur), ainsi enfin que les fonctions que les diverses langues pourraient éventuellement jouer dans chacun de ces domaines.

Il est important, dans l'argumentaire pour une éducation plurilingue, de ne pas négliger non plus l'atout épistémologique que représente l'emploi de plusieurs langues dans l'enseignement des disciplines non linguistiques. Ainsi, comme on l'a vu plus haut, l'apport de documents tirés de manuels scolaires étrangers et de méthodologies empruntées à d'autres systèmes éducatifs permettrait d'enrichir l'enseignement disciplinaire.

Globalement, tous les enseignements (de langue comme des autres branches) devraient rechercher l'entraînement des apprenants au transfert de connaissances, de compétences et de stratégies. Sans cette attention à la création de passerelles entre les langues, entre les disciplines et entre les langues et les disciplines, l'éducation plurilingue - l'expérience du Luxembourg en est une illustration exemplaire – risque de devenir dévoreuse de temps et d'énergies sans que soient toujours obtenus les résultats escomptés.

4.4. La conduite du changement

Cette dernière partie du chapitre consacré aux perspectives d'évolution de la politique linguistique éducative portera sur les conditions de réussite d'une dynamique nouvelle dans ce domaine.

4.4.1. Associer tous les partenaires par la sensibilisation, l'information et la concertation

Le haut degré de conscience de la dimension politique des dispositions en matière de langues et d'enseignement de langues au Luxembourg rend encore plus nécessaire qu'ailleurs d'associer tous les partenaires de l'Ecole, non seulement aux décisions mais également à leur application. Les développements qui précèdent ont montré que les conditions d'une politique plurilingue ne concernent pas uniquement le système éducatif, mais la société toute entière. La mise en œuvre de certaines mesures clefs, comme par exemple la définition des niveaux de compétences exigibles à la sortie de la formation initiale, ne peut s'imaginer sans la participation active des partenaires sociaux et des représentants du monde économique. Le rôle actif des parents d'élèves et leur souci évident d'aider à une évolution responsable des dispositifs pédagogiques actuels est un levier d'amélioration, de même que la participation active des instances représentatives des élèves. Les commissions nationales pour les programmes sont chargées d'élaborer les propositions pour les évolutions disciplinaires. Leur contribution sera essentielle mais des formes de participation des associations de professeurs devraient permettre de gagner l'adhésion de tous les enseignants aux perspectives retenues.

Il convient également de souligner que, dans le contexte du Luxembourg, les enseignants de langue ne peuvent pas être les seuls interlocuteurs dans un tel débat. Les professeurs des disciplines non linguistiques jouent un rôle primordial dans les acquisitions linguistiques des élèves et doivent être pleinement associés à cette réflexion.

De même, il convient dans un tel débat de ne jamais perdre de vue que la politique linguistique éducative participe des finalités générales du système éducatif : accès à la

structuration, aux savoir-faire fondamentaux, au savoir, aux études universitaires et au marché du travail.

Les attentes d'évolution sont grandes de la part des usagers de l'Ecole et de nombreux acteurs du système éducatif, même s'il apparaît dans les discours de chacun que les pistes retenues ne sont pas toujours identiques. Ce contexte représente cependant une condition favorable pour engager des évolutions. L'importance d'un large débat public sur toutes ces questions avant que les décisions ne soient prises par les responsables politiques est évidente. Le processus d'élaboration de ce *Profil national* peut en être une étape importante.

Dans cette même perspective, il serait très utile que tous les acteurs qui se sont engagés dans un passé plus ou moins récent dans des dispositifs innovants voient leur contribution reconnue dans le cadre de ce débat. Leur (re)mobilisation est nécessaire, non seulement pour aider à la définition des dispositions pouvant être arrêtées, mais aussi pour leur mise en œuvre.

4.4.2. Prendre les décisions qu'imposent les orientations retenues

Donner une nouvelle dynamique et une nouvelle orientation à l'enseignement des langues nécessite du temps et une mise en œuvre progressive avant que les premiers résultats ne soient perceptibles.

Néanmoins, la cohérence de l'ensemble des dispositions prises doit être perceptible à tous les moments du processus. L'une des difficultés actuelles à fédérer les énergies novatrices et à sortir de leur isolement les acteurs engagés dans certains dispositifs, souvent avec passion et dévouement, est en effet le sentiment d'absence de cohérence d'ensemble entre leur action et la dynamique du système. Quelles que soient les décisions prises et l'étendue de leur champ d'application, elles ne pourront avoir les effets attendus que si leur articulation avec les autres dispositifs mis en place est évidente pour tous. Un exemple suffira : le recours éventuel au *Portfolio européen des langues* dans le système éducatif ou à la démarche qui le sous-tend ne pourra atteindre toute son efficacité et servir effectivement au développement du répertoire plurilingue des élèves que si les programmes de langue sont définis par rapport au *Cadre européen commun de référence*, si des descripteurs de compétence sont développés en référence aux situations d'utilisation des langues par les élèves, notamment dans les branches non linguistiques, si la valorisation de toutes les compétences langagières des élèves est une valeur reconnue et si les enseignants de langue sont formés aux principes d'une didactique plurilingue.

La perception de l'orientation générale souhaitée peut être rendue possible par l'adoption rapide de mesures qui concernent des moments clefs du cursus et des aspects fondamentaux de l'enseignement des langues vivantes.

Il est aisé d'en lister quelques exemples :

- engager un travail d'élaboration du socle de compétences en langues pour les différents moments du parcours scolaire, en référence au *Cadre européen commun* ;
- donner des orientations précises à la Commission d'instruction de l'enseignement primaire et aux différentes Commissions nationales chargées de la rédaction des programmes pour le secondaire général et le secondaire technique ;
- différencier les réussites des élèves en langues, en distinguant, par exemple sur les bulletins scolaires, les résultats selon les activités langagières de compréhension ou d'expression, à l'écrit ou à l'oral. Une telle disposition aurait pour conséquence immédiate de généraliser l'évaluation distincte des compétences en langues et réduirait la part des aspects formels et écrits dans le bilan des compétences des élèves ;
- redéfinir l'orientation vers l'enseignement post-primaire, dans laquelle le poids respectif des langues et des autres disciplines serait mieux équilibré ;

- développer des maquettes d'examens et d'évaluations en langues, respectant scrupuleusement les principes pédagogiques retenus au niveau national. L'influence des modèles d'évaluation sur les pratiques pédagogiques d'enseignement et d'évaluation par les enseignants est bien connue et une telle initiative serait sans doute un levier d'évolution et de formation très puissant ;
- élaborer une stratégie de communication à destination des parents d'élèves et des élèves sur ce que signifie exactement l'apprentissage d'une langue, sur l'importance du répertoire plurilingue et les moyens les plus efficaces d'enrichir ce répertoire ;
- profiter de la *Journée européenne des langues* du 26 septembre pour encourager les équipes pédagogiques à mettre en place dans les établissements de véritables « fêtes des langues », manifestations où seraient délibérément mis en avant la plaisir d'apprendre et d'utiliser des langues et la richesse que représente pour un établissement, un village ou une ville la diversité des langues et des cultures. Des idées peuvent être trouvées sur le site consacré à cette journée annuelle (www.coe.int/jel).

4.4.3. Favoriser l'adhésion des enseignants aux orientations adoptées

Il ne suffit évidemment pas de décider d'orientations nouvelles pour que les pratiques pédagogiques s'adaptent spontanément aux objectifs et aux principes retenus. Leur mise en œuvre dans les classes suppose explications, formation et accompagnement.

On ne peut en effet attendre de tous les enseignants qu'ils se mobilisent pour des évolutions didactiques et pédagogiques, peut-être audacieuses, dont ils ne mesureraient pas toutes les motivations et toutes les conséquences pour leurs élèves et leur pratique quotidienne. Les paragraphes consacrés plus haut dans cette partie du *Profil* à la didactique des langues ont montré l'ampleur des besoins de formation, au catalogue desquels il faudrait ajouter une formation à une évaluation positive conforme aux enjeux d'une formation et d'une éducation plurilingue.

Une des faiblesses du système éducatif réside dans l'isolement relatif des enseignants qui ne disposent pas de l'aide d'intermédiaire pouvant rendre compréhensibles et directement opératoires les orientations souhaitées au niveau national. L'absence de relais efficaces au niveau pédagogique dans les lycées n'est pas compensée par la désignation actuelle des représentants de chaque langue pour la participation aux commissions nationales qui ne peuvent, de toute évidence, pas jouer ce rôle. A l'inverse, les directions du Ministère semblent ne pas disposer d'informations suffisamment précises sur la réalité pédagogique dans les classes. Dans une dynamique de changement, ces questions devront trouver une réponse par la redistribution, même pour une période donnée, des rôles d'information, d'animation et d'accompagnement des différents corps intermédiaires en tenant compte des priorités retenues.

La coopération pédagogique entre enseignants doit être favorisée. Une amélioration de la situation est nécessaire dans le premier degré où le travail d'équipe entre les enseignants ne repose que sur les contacts personnels et volontaires, personne n'assurant véritablement la coordination pédagogique à l'intérieur de l'établissement. Elle apparaît tout aussi souhaitable dans les établissements de l'enseignement secondaire, où la notion d'équipe pédagogique fait encore défaut.

Plusieurs voies sont possibles pour y parvenir, par exemple par le biais de la formation. La volonté de créer une dynamique nouvelle dans les équipes pédagogiques pourrait conduire à privilégier les formations dans le cadre des établissements scolaires, à destination des professeurs de toutes les langues, et, pour certains sujets, des autres branches.

Une autre modalité pourrait consister à confier à des équipes de professeurs d'un nombre limité d'établissements l'élaboration, la conduite et l'évaluation, avec l'aide du SCRIPT et de l'Université, de projets pilotes pour une durée déterminée et sur des sujets différents, susceptibles de mobiliser les énergies et les compétences. Ces projets pourraient concerner tous les thèmes touchés par les orientations nationales, porter sur des pratiques

pédagogiques (évaluation, enseignement de type modulaire, co-présence de plusieurs enseignants dans certains enseignements bilingues, utilisation de manuels bilingues dans les enseignements de branches non linguistiques, mise en synergie de plusieurs apprentissages linguistiques, heures de programmation interdisciplinaire, éveil aux langues, etc.) ou encore sur des documents ou matériels d'un intérêt général. Ces projets doivent, pour être utiles, faire l'objet d'une évaluation réelle, qui se donne les moyens d'en mesurer les effets, de permettre une décision motivée concernant leur poursuite, leur extension éventuelle et d'aider les équipes à corriger certaines dérives ou insuffisances. Une information et une publicité régulières sur ces expérimentations pourraient créer les conditions d'un accompagnement par l'ensemble des acteurs et préparer les conditions d'une généralisation des dispositifs porteurs de progrès. La création de tels réseaux d'enseignants sur des objectifs précis aurait aussi pour corollaire la valorisation, dans le système éducatif, de la créativité et de l'initiative.

4.4.4. Encourager la recherche didactique propre

Les chapitres précédents ont, à de multiples reprises, mis l'accent sur le besoin d'une recherche approfondie dans certains aspects spécifiques de l'enseignement des langues au Luxembourg. Le rôle de l'Université est important. La didactique plurilingue et l'intégration systématique des langues et des enseignements non linguistiques nécessitent le développement de recherches, notamment de recherches-actions, car le niveau de transférabilité des bonnes pratiques à partir d'autres contextes est, dans ce domaine, moindre. En effet, chaque système scolaire concerné par ces options didactiques est caractérisé par de nombreuses variables dont les différentes configurations font qu'aucune situation n'est parfaitement comparable à une autre. Les recherches sont donc plus nécessaires qu'ailleurs et doivent constituer un moteur conceptuel de l'innovation. Elles pourraient toucher l'ensemble des phénomènes qui caractérisent tout système éducatif, mais en prenant systématiquement en compte la dimension plurilingue qui lui est consubstantielle et qui constitue une sorte de fil rouge. En ce sens, sans nier l'intérêt des recherches internationales qui permettent aux systèmes éducatifs de ne pas (se) vivre en vase clos et de vérifier leur efficacité à travers la comparaison avec d'autres situations, il faudrait, toutefois, prendre garde aux limites éventuelles de cette comparaison.

Les apprenants plurilingues ne sont pas tout à fait comparables à des apprenants monolingues. Les évaluations génériques et générales risquent fort de faire l'impasse sur les atouts que possèdent ces apprenants et d'évaluer leurs compétences à l'aune de la seule norme monolingue. Cependant la création de réseaux de recherche avec d'autres régions ou pays connaissant des situations analogues peut représenter un atout important pour des échanges.

Plusieurs champs nécessitant des recherches ont déjà été mentionnés plus haut. La liste pourrait être étendue aux représentations sociales autour des langues et de leur enseignement/apprentissage, aux pratiques discursives plurilingues en classe et en dehors de la classe, aux effets des langues sur la construction de concepts disciplinaires en langue maternelle, langue première, langue seconde..., à la collaboration entre les enseignants, à la création au niveau de l'établissement d'un climat plurilingue, à la différenciation de l'enseignement suivant le répertoire initial des apprenants, etc.

Tout n'est bien entendu pas possible. Les choix dans ce domaine sont à établir en relation avec les grandes finalités politiques que l'on se donne. La recherche et l'évaluation de système représentent, de toute façon, une priorité pour un système éducatif qui veut se rénover.

4.4.5. Assurer une meilleure coordination des institutions existantes

Enfin, une meilleure coordination entre les différentes institutions, associées à des projets communs, semble possible. Un exemple illustrera cette affirmation. Le Centre de langues a souvent été cité. Il serait sans doute opportun que cette institution soit plus souvent mise à

contribution sur les sujets abordés ici. Une coordination triangulaire institutionnelle, au niveau universitaire, entre ce Centre de langues, un Centre de recherche et de compétence en langues au sein de l'Université et le Service de coordination de la recherche et de l'innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT) auprès du Ministère de l'éducation permettrait une meilleure efficacité de chacun pour répondre à l'ampleur des besoins de formation et d'évaluation en langues des étudiants et des enseignants. L'expertise du Centre de langues en ce qui concerne l'évaluation en langues pourrait également être mieux exploitée dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignants ; actuellement, seuls les futurs professeurs d'anglais effectuent une semaine d'observation dans ce Centre. A terme, cette expertise devrait être développée dans l'Université elle-même. Le SCRIPT pourrait se consacrer aux besoins en formation continue. Le Centre de compétence universitaire, quant à lui, aurait à assurer le suivi des expérimentations et à prendre l'initiative de recherches fondamentales et appliquées sur le magnifique terrain d'investigation que représente le Luxembourg, ceci en lien avec le Conseil de l'Europe, l'Union européenne et d'autres pays plus particulièrement confrontés à des situations multiculturelles et plurilingues. Un tel pôle de recherche et développement, inscrit dans un réseau international, semble manquer cruellement.

La taille du Grand-Duché rend d'autant plus nécessaires la coordination et l'entente sur des principes communs dans le domaine de l'éducation et sur la répartition des rôles dans la poursuite d'objectifs identifiés. Le risque est grand, dans le cas contraire, d'une superposition et d'un double emploi inutiles ou, à l'inverse, d'orientations différentes qui seraient source de confusion et de découragement.

5. Remarques conclusives

Le Grand-Duché de Luxembourg a offert, dans bien des aspects, un exemple de politique linguistique éducative ambitieuse et réussie. Il a pu longtemps être le « meilleur élève de l'Europe » en langues. Le trilinguisme de ses citoyens en a fait des « promeneurs entre les frontières », des « passeurs » entre les langues et entre les cultures. Ce trilinguisme a été et demeure en grande partie facteur de réussite personnelle et collective. Le Luxembourg a pu représenter un phare dans les efforts en faveur de la diversité linguistique en Europe, par la façon conséquente avec laquelle le système éducatif a mis en oeuvre des dispositifs conformes à ses ambitions.

Les évolutions démographiques du pays, de même que les enjeux de l'internationalisation et de la mondialisation rapides, bouleversent les évidences sur lesquelles repose la politique linguistique suivie depuis des décennies. Celle-ci devient cause d'échec et d'exclusion pour une partie importante de la population, mettant en péril à la fois l'intégration sociale de tous les habitants et la compétitivité économique du Grand-Duché.

Ce *Profil de la politique linguistique éducative* esquisse des perspectives d'évolution, s'inspirant en particulier des orientations proposées par le Conseil de l'Europe.

Le fil conducteur de ces différentes propositions est constitué par la recherche d'un dépassement de la notion de « trilinguisme » grâce au concept politique et éducatif de « plurilinguisme ». Ce concept global de plurilinguisme permet à la fois de satisfaire aux besoins de connaissance de l'allemand, du français, du luxembourgeois et de l'anglais (à des niveaux de compétences différents) par tous les résidents au Luxembourg, tout en donnant une large place aux nombreuses autres langues parlées au Grand-Duché lesquelles représentent une richesse à préserver et à faire fructifier. Il introduit la notion de compétences dans les objectifs poursuivis, notion-clef pour définir, dans un large débat avec tous les partenaires, les besoins en langues, adaptés aux profils personnels, aux nécessités des secteurs professionnels et à l'intérêt du pays.

Le Grand-Duché de Luxembourg dispose d'atouts inégalés : un consensus sur la nécessité de fortes compétences en langues par tous les citoyens et les résidents au Luxembourg, une volonté politique manifeste, un accord général sur le besoin de changement de certains

aspects du système d'enseignement des langues, la présence de ressources humaines et une longue expérience du trilinguisme.

Les perspectives dessinées dans ces pages ne signifient en rien un renoncement du Luxembourg à ses ambitions linguistiques. Bien au contraire, elles peuvent lui permettre de se dégager de certaines « évidences » qui s'avèrent facteur d'immobilisme et d'échec pour engager une nouvelle dynamique, portée par l'ensemble de la société.

Il semble évident que les conséquences concrètes de cette nouvelle ambition sur les curriculums et sur le fonctionnement du système éducatif interrogeront nécessairement d'autres aspects de celui-ci, que ce soit les pratiques d'évaluation ou les modalités de promotion et d'orientation des élèves.

Les évolutions mises en œuvre au Grand-Duché ne concernent pas que ce pays. Elles peuvent incarner une nouvelle contribution à une politique linguistique européenne conforme aux principes formulés en particulier dans le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe* : « Le développement et la valorisation des compétences plurilingues est susceptible de constituer une matrice linguistique commune, donnant à l'espace politique et culturel européen une forme d'identité linguistique plurielle, ancrée dans la diversité de ses communautés et compatible avec ses valeurs d'ouverture au monde » (page 38).

Le *Rapport national* résume la situation linguistique du Luxembourg par la formule : « le plurilinguisme est peut-être la véritable langue maternelle des Luxembourgeois » (page 34). Le projet dessiné par ce *Profil* consiste à élargir le contenu implicite de cette formulation et à associer à la formation plurilingue (faire acquérir des compétences dans plusieurs langues) une éducation plurilingue (permettant l'adhésion aux valeurs de la diversité linguistique et culturelle).

« [...] Le projet plurilingue possède une valence européenne, car il n'a pas pour finalité, en dernière instance, de faire que les citoyens européens partagent des variétés linguistiques, mais qu'ils partagent l'adhésion à une valeur, qui soit, en un sens, une finalité susceptible de susciter l'adhésion concrète » (*Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe*, page 72).

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

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

Il convient de définir clairement cette notion de plurilinguisme, qui peut prêter à malentendus. En premier lieu, cette perspective met au centre des politiques éducatives non les langues, envisagées pour elles-mêmes, et la diversité multilingue³⁰ mais ceux qui les utilisent. Ensuite, l'accent est mis sur la capacité que possède chaque individu d'apprendre et d'utiliser plus d'une langue dans la communication sociale.

Dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, le plurilinguisme est défini comme « ...la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On 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, 2000, p. 129).

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

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

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

Le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe, dans la Déclaration et le Programme concernant l'éducation à la citoyenneté démocratique du 7 mai 1999, soulignait que la préservation de la diversité linguistique européenne n'est pas une fin en soi, puisqu'elle est mise sur le même pied que la construction d'une société plus tolérante et plus solidaire : *"une société plus libre, plus tolérante et plus juste, fondée sur la solidarité, des valeurs partagées et un héritage culturel riche de sa diversité"* (CM (99) 76). En faisant, dès 1997, de l'éducation à la citoyenneté démocratique une priorité du Conseil de l'Europe et des Etats membres, les Chefs d'Etats et de Gouvernements ont défini la place centrale des langues dans l'exercice de la citoyenneté démocratique en Europe : si dans une démocratie, la participation active des citoyens aux décisions politiques et à la vie sociale est nécessaire, cela suppose que celle-ci ne soit pas rendue impossible par l'absence de compétences

³⁰ « *Multilinguisme* » réfère à la présence, dans une aire géographique donnée, grande ou petite, de plusieurs variétés linguistiques (formes de la communication verbale, quel qu'en soit le statut). « *Plurilinguisme* » réfère au répertoire de variétés linguistiques que peuvent utiliser les locuteurs (incluant la 'langue maternelle'/première et toutes celles acquises ultérieurement, là encore, quel que soit leur statut à l'école et dans la société et à quelque niveau que ce soit.

linguistiques appropriées. La possibilité de prendre part à la vie politique et publique de l'Europe, et non seulement à celle de leur pays, implique une compétence plurilingue, c'est-à-dire la capacité à interagir de manière efficace et appropriée avec les autres citoyens d'Europe.

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

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

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

Conventions

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

Recommandations et Résolutions en matière de politique

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

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

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

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

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

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

www.coe.int/lang/fr

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

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

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

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

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

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

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

Une version révisée du *Guide* sera publiée en 2006, après une phase de pilotage.

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

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

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

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

Le PEL comporte trois parties :

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

Objectifs

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

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

Principes

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Le Manuel s'attache donc à :

- contribuer à construire une compétence dans le domaine de la relation des examens de langues avec le CECR ;

- encourager une plus grande transparence chez les concepteurs d'examen ;
- encourager la constitution de réseaux d'organismes et d'experts, officiels ou non, tant au plan national qu'international.

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

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

Annexe 4 : Représentants des autorités nationales et Experts du Conseil de l'Europe

Autorités nationales

Représentant du Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle

M. Guy KOENIG, Conseiller de Gouvernement 1^{ère} classe
Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP)
29, rue Aldringen L-2926 Luxembourg
Tel : +352 478 51 85 Fax: +352 478 51 46
E-mail : koenig@men.lu

Auteurs du rapport national

M. Charles BERG, Assistant-Professeur
Faculté des Lettres, des Sciences Humaines, des Arts et des Sciences de l'Éducation
Campus Walferdange (Route de Diekirch) BP 2, L-7201 Walferdange
Tel : +352 33 34 20 361 Fax : +352 33 32 56
E-mail : charles.berg@uni.lu

Mme Christiane WEIS, Sociologue
Centre d'Études sur la Situation des Jeunes en Europe (CESIJE)
24-26, place de la Gare, L-1616 Luxembourg
Tel : +352 26 84 63 21 Fax : + 352 26 84 63 40
E-mail : christiane.weis@cesije.lu

Conseil de l'Europe

Division des Politiques linguistiques

Mme Philia THALGOTT
Division des politiques linguistiques , DG IV, Conseil de l'Europe, F-67075 Strasbourg
www.coe.int/lang/fr
Tel: +33 3 88 41 26 25 Fax +33 3 88 41 27 88
E-mail: philia.thalgott@coe.int

Rapporteur

M. Francis GOULLIER, Inspecteur général de l'éducation nationale, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche – 110 rue de Grenelle – F - 75007 Paris
E-mail : francis.goullier@education.gouv.fr

Experts

Mme Marisa CAVALLI, Institut Régional de Recherche Educative pour le Val d'Aoste, Département de la Recherche éducative, Aoste, Italie
25, Avenue du Bataillon « Aosta » - I - 11100 Aoste
E-mail : m.cavalli@irre-vda.org

M. Olivier MARADAN, Secrétaire général adjoint, chef de l'unité de coordination « Scolarité obligatoire »
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique - CDIP
Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren - EDK
Zähringerstrasse 25, Case postale 5975, CH-3001 Berne
E-mail : maradan@edk.ch

Mme Carmen PEREZ, Vicerectora de Promoció lingüística
Universitat Pompeu Fabra (UPF),
Departament de Traducció, University Language Programme (PEI),
La Rambla, 30-32, SP-08002 Barcelona
E-mail : carmen.perez@upf.edu

Annexe 5 : Programme de la semaine d'entretiens du Groupe d'experts

LUNDI, 20 JUIN 2005

8h15-10h30 : entretien avec Madame la ministre Mady Delvaux-Stehres et avec les officiels du Ministère

11h-12h30: entretien avec des représentants de la vie politique

14h15-15h45: apprentissage extrascolaire

16h-17h30: entretiens avec des représentants du monde du travail

MARDI, 21 JUIN 2005

8h-10h: visite d'une école primaire : deux cours et entretiens avec des enseignants

10h-12h: visite Lycée des Garçons Luxembourg (enseignement secondaire) : deux cours et entretiens avec des enseignants

12h-13h30: déjeuner de travail avec les enseignants

14h15-15h45: médias et vie culturelle

16h-17h30: réunion avec des élèves

MERCREDI, 22 JUIN 2005

8h-10h: Lycée technique des Arts et Métiers (enseignement secondaire technique) : deux cours et entretiens avec des enseignants

10h-12h: régime préparatoire : deux cours et entretiens avec des enseignants

12h-13h30: déjeuner de travail avec les enseignants

14h-15h: rencontre avec Monsieur Jeannot Hansen, chef de service des relations internationales et du service de l'enseignement secondaire et secondaire technique du Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle

15h-17h: associations pour étrangers et médiateurs interculturels

JEUDI, 23 JUIN 2005

Interview avec Monsieur Pierre Fusenig, instituteur et responsable des cours intégrés de portugais

VENDREDI, 24 JUIN 2005

8h30-9h30: interview avec Madame Brasseur (ancienne ministre de l'éducation nationale)

10h-12h: responsables de programmes scolaires et formateurs d'enseignants

12h-14h : rencontre avec Monsieur Ben Fayot, député

14h30-16h: professeurs et associations de professeurs

16h30 : visite du Centre de langues de Luxembourg

SAMEDI, 25 JUIN 2005

9h-11h: Associations de parents et parents d'élèves

11h-12h: Entrevue avec les responsables luxembourgeois