

Ministerstvo školstva
Slovenskej republiky





Profil de la politique linguistique éducative

REPUBLIQUE SLOVAQUE

Division des Politiques linguistiques
Strasbourg

Conseil de l'Europe
Ministère de l'Education nationale de la République slovaque

2004 - 2007

SOMMAIRE

Introduction et présentation générale

1. Introduction 7
1.1. Les finalités et le déroulement du processus Profil des politiques linguistiques éducatives 7
1.2. Le processus Profil de la République slovaque 8
2. Présentation générale 9
2.1. Rappel de quelques facteurs historiques, démographiques, économiques 9
2.2. Quelques traits du système éducatif 11
2.3. Langues et cultures en contact : un contexte complexe et riche 11
2.4. Des avancées sensibles à un moment charnière 13
2.5. Quelques zones majeures de réflexion et des perspectives 14
3. La (dis)continuité dans les cursus et entre les niveaux 19
3.1. Problèmes communs en matière de continuité 19
3.2. Enseignement du slovaque et continuité 19
3.2.1. Orientations générales 19
3.2.2. Le slovaque et les minorités nationales 20
3.3. Enseignement des langues étrangères et continuité 20
3.4. Programmes et continuité 23
3.5. Manuels scolaires et continuité 23
4. La formation des enseignants 24
4.1. Statut et qualification des enseignants 24
4.2. Formation initiale pour le premier degré de l'école fondamentale 25
4.3. Formation des enseignants de langues (deuxième degré du fondamental et écoles secondaires) 25
4.4. Formation des enseignants des (ou en) langues de minorités 26
4.4.1. Hongrois et autres langues 26
4.4.2. Cas du romani 27
4.5. Double qualification, spécialisations autres et débouchés 27
4.5.1. Double qualification ou « bivalence » 27
4.5.2. Spécialisation en langue des signes ? 28
4.5.3. La préparation et le renouvellement des enseignants universitaires 28
4.6. La formation continue 28
5. L'avenir des départements universitaires de langues 29
6. L'évaluation et la reconnaissance des compétences en langues 30
6.1. L'évaluation des compétences en langues dans le système éducatif 30
6.1.1. Caractéristiques générales et évolution 30
6.1.2. Remarques sur les premières épreuves externes 31
6.2. Evaluation de compétences en langues à l'université 33
6.3. Evaluation de compétences en langues en dehors du système éducatif formel 33
7. De la pluralité des langues à une politique linguistique éducative plurilingue ? 37
7.1. Le slovaque 37
7.1.1. Langue nationale et langue maternelle 37
7.1.2. Le slovaque langue seconde 38
7.1.3. Le slovaque langue étrangère 39
7.2. Les langues minoritaires 40
7.2.1. Richesse ou contrainte ? 40
7.2.2. Rôle et place de la langue maternelle dans l'éducation des enfants des minorités 40
7.2.3. La question cruciale des Roms 42
7.2.4. La langue des signes 44

7.3. Les langues étrangères 45
7.3.1. La demande et l'offre 45
7.3.2. Instrumental et éducatif 46
7.4. L'alternance des langues dans le curriculum : principes méthodologiques....46
7.4.1. Les langues entre elles....46
7.4.2. Quelques pistes pour la mise en valeur des ressources multilingues et plurilingues ..47
8. De quelques conditions, priorités et moyens....48
8.1. Valoriser et valider les acquis de l'apprentissage des langues 48
8.2. Garantir l'avenir des départements de langues des universités....50
8.3. Développer la formation initiale et continue des enseignants de langues....51
8.4. Assurer la continuité et la cohérence des cursus scolaires de langues....52
8.4.1. Des facteurs tenant aux programmes d'études des diverses langues, tant nationale que de minorités ou étrangères ; à cet égard : 52
8.4.2. Des facteurs tenant aux outils et aux démarches pédagogiques 53
8.5. Assurer une meilleure coordination entre instances centrales et instances régionales ou locales....54
8.6. Intégrer la perspective plurilingue au projet éducatif et au projet de société 55
8.6.1. Plurilinguisme et langues étrangères 55
8.6.2 Plurilinguisme et langues de minorités....55
9. Hypothèses pour le curriculum....57
9.1. Deux finalités complémentaires....57
9.2. Une continuité pour les langues étrangères....58
9.2.1. A quel niveau introduire l'enseignement d'une langue étrangère ? 58
9.2.2. La deuxième langue étrangère et la diversification....59
9.3. Une reconnaissance curriculaire pour les langues de la République slovaque....59
9.3.1. Une composante du projet éducatif 59
9.3.2. L'importance de l'ouverture aux langues dès les premières années d'école....59
9.4. Un curriculum intégré et différencié 60
Annexe 1 : Quelques caractéristiques marquantes du système éducatif slovaque 65
Annexe 2 : Presentation synthétique du système scolaire en Slovaquie 67
Annexe 3 : Un modèle pour le programme de langues étrangères ?....68
Annexe 4 : Le point de vue du Conseil de l'Europe en matière d'enseignement des langues : le plurilinguisme....70
Annexe 5 : Documents exprimant la position du Conseil de l'Europe sur les politiques linguistiques éducatives 72
Annexe 6 : Présentation des instruments du Conseil de l'Europe (Division des Politiques linguistiques) 73
Annexe 7 : Programme de la visite du groupe d'experts en République slovaque (5-12 mars 2005) 76

Introduction et présentation générale

1. Introduction

1.1. Les finalités et le déroulement du processus Profil des politiques linguistiques éducatives

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 "auto-évaluation" 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 :

- 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.
- 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. 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 est rédigé par le rapporteur du Groupe à partir des réflexions communes du Groupe d'experts et des contributions individuelles de ceux-ci en concertation avec les auteurs du Rapport national (coordonné, pour la République slovaque par la professeure Anna Butašová). Le *Rapport du Groupe d'experts* 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 document final : *Profil des politiques linguistiques éducatives : République slovaque.*
- 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 spécialistes et citoyens concernés. Ce *Profil* reçoit sa forme finale par une

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

étroite coopération entre le Conseil de l'Europe et l'Etat concerné, dont les autorités l'approuvent formellement. Il est publié par le Conseil de l'Europe dans ses deux langues et le cas échéant, dans la/les langue(s) nationales par les autorités du pays concerné. 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 Profil de la République slovaque

En ce qui concerne la République slovaque :

- la demande de Profil a été acceptée par le Bureau du Comité directeur de l'Education du Conseil de l'Europe ;
- le Groupe d'experts du Conseil de l'Europe a été ensuite constitué : il comprenait
    - Anna Butašová, membre du groupe au titre du Ministère slovaque de l'Education,
    - Marisa Cavalli, chercheure à l'Institut Régional de Recherche Educative de la Vallée d'Aoste,
    - Daniel Coste, professeur émérite à l'Ecole normale supérieure Lettres et Sciences humaines, Lyon, rapporteur du groupe,
    - Alan Dobson, ancien doyen du groupe "Langues vivantes" de l'Inspection générale, Department of Education and Science, United Kingdom,
    - Johanna Panthier, administratrice, Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe,
    - Liliana Preoteasa, Directrice des enseignements scolaires, Ministère roumain de l'Education ;
- une rencontre préparatoire s'est déroulée à Bratislava les 9 et 10 juin 2004, entre des responsables du Ministère slovaque de l'Education, Anna Butašová, Johanna Panthier, Daniel Coste et les membres pressentis du groupe d'auteurs du *Rapport national)* ;
- le *Rapport national* a été réalisé et rendu disponible en janvier 2005 ;
- les entretiens entre le Groupe d'experts, les autorités slovaques et divers autres groupes d'interlocuteurs se sont déroulés sur place du 5 au 12 mars 2005 ;
- un premier projet du Rapport d'experts a été examiné par le Groupe d'experts et les personnes ressources de la République slovaque à Strasbourg, le 5 octobre 2005 ;
- un texte définitif a été élaboré en novembre 2005, à partir des commentaires des interlocuteurs slovaques.
- une table ronde de discussion du Rapport d'experts et d'échange sur les perspectives a eu lieu à Bratislava le 17 février 2006.
- des échanges ultérieurs d'informations et de mises au point complémentaires ont eu lieu ensuite en vue de la rédaction du présent *Profil*.

Le présent Profil est structuré comme suit :

- des éléments d'analyse de la situation actuelle, à partir essentiellement des données du *Rapport national* et des entretiens et visites effectués (*Analyses commentées* : sections 1 à 5) ;
- l'esquisse de perspectives pour une évolution de la politique linguistique éducative en République slovaque (*Reprises et perspectives* : sections 6 et 7).

Il tient compte des orientations du Conseil de l'Europe en matière d'enseignement des langues et de politique linguistique éducative, telles qu'elles apparaissent dans le corps du document et dans les Annexes n° 4, 5 et 6.

Remarque

On notera que, comme dans le cas d'autres pays pour lesquels un *Profil de politique linguistique éducative* (désormais PPLE) a été préparé, la République slovaque donne lieu aussi à études et rapports qui touchent, en tout ou en partie, à une politique des langues, pour ce qui est du moins des minorités. En effet, la République slovaque a ratifié en 1995 la *Convention-cadre pour la protection des minorités nationales* et, en 2001, la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*[2]. Au titre de la *Convention-cadre*, la République slovaque a présenté des rapports et les équipes compétentes du Conseil de l'Europe ont pu faire part de leurs commentaires. De même pour ce qui relève des procédures prévues par la *Charte des langues régionales ou minoritaires*[3]. Les informations, les observations, les recommandations contenues dans les documents relatifs à ces diverses normes peuvent, sur certains points, compléter et conforter les analyses ici présentées. Il convient toutefois de souligner à nouveau :

- que l'établissement d'un PPLE ne relève pas de l'évaluation ou du contrôle externes de la bonne mise en œuvre d'engagements pris par les pays concernés au titre d'accords conventionnels ou de l'adhésion à une charte, mais d'un processus d'aide à la réflexion et à une éventuelle prise de décisions, l'apport extérieur du groupe d'experts mandaté par le Conseil de l'Europe ayant tout au plus une fonction de catalyse ;
- que le PPLE porte sur l'ensemble des langues en jeu dans le pays et non les seules langues des minorités ; du fait de cette différence de point de vue et de champ d'analyse, il peut se produire que les commentaires et suggestions formulés dans la perspective du PPLE ne convergent pas à tous égards avec les observations relevant d'approches répondant à des finalités pour partie autres.

2. Présentation générale

2.1. Rappel de quelques facteurs historiques, démographiques, économiques

Dans ses frontières actuelles, la République Slovaque, composante jusqu'en 1991 de la Tchécoslovaquie, est le produit d'une histoire longue et complexe, marquée notamment par une inclusion prolongée dans l'Empire austro-hongrois et par la domination de la branche hongroise de cet Empire jusqu'en 1918[4]. On n'oubliera pas, bien entendu, l'appartenance de la Tchécoslovaquie au bloc communiste de 1945 à 1989 ni le fait que, dans les dernières années du XX^{e} siècle, des changements de majorité politique ont porté au pouvoir des tendances ou coalitions de partis qui, selon les cas, ont présenté des orientations nationalistes ou plus ouvertes – et mieux perçues – en termes de coopération internationale, notamment avec les pays d'Europe de l'Ouest et l'Union Européenne. Union Européenne dont la République slovaque fait partie depuis le dernier élargissement, intervenu le 1er mai 2004.

L'histoire, la géographie, les déplacements successifs de frontières et de personnes ont fait que la République slovaque rassemble aujourd'hui, pour une population totale de près de 5,4 millions d'habitants, les pourcentages suivants de groupes ethniques[5].

---

[2] La Charte est entrée en vigueur en Slovaquie le 1er janvier 2002. On relèvera que la République slovaque a élaboré un instrument de ratification ambitieux accordant, au titre de la Partie IIII de la Charte, une protection importante aux diverses langues minoritaires et régionales, dont le romani.

[3] Voir sur le site du Conseil de l'Europe (www.coe.int) les sections consacrées aux affaires juridiques (pour ce qui est de la *Charte*) et aux minorités dans la section Droits de l'homme (pour ce qui est de la *Convention-cadre*). Dans les deux cas, des rapports relatifs à la Slovaquie sont accessibles en ligne. cf. annexe 2 du présent document. Un rapport du Comité d'experts concernant la Slovaquie pour ce qui est de la mise en œuvre de la *Charte des langues régionales et minoritaires* devrait être accessible fin 2006 ou début 2007.

[4] Le RN retrace à grands traits les étapes majeures de cette histoire.

[5] Chiffres et pourcentages des recensements de 1991 et de 2001. Extrait du RN. On notera que ces données enregistrent les auto-déclarations des personnes recensées qui indiquent elles-mêmes à quel groupe ou « nationalité » elles se rattachent ou s'identifient. Ce mode de recensement peut présenter des effets indirects, qui affecteraient notamment les populations d'origine ruthène dont les membres se sont parfois déclarés comme

Structure des nationalités de l'ensemble de la population en RS selon le recensement de la population en 1991 et en 2001

Origine	1991		2001	
	Nombre	%	Nombre	%
slovaque	4 519 328	85,68	4 614 854	85,79
hongroise	567 296	10,76	520 528	9,68
rom	75 802	1,44	89 920	1,67
tchèque	52 884	1,00	44 620	0,83
ruthène	17 197	0,33	24 201	0,45
ukrainienne	13 281	0,25	10 814	0,20
autre	28 547	0,6	74 518	1,38
Total	**5 274 335**	**100**	**5 379 455**	**100**

Cette composition de la population slovaque répond en outre à une certaine distribution géographique : Ukrainiens et Ruthènes à l'est, tout comme la plus grande partie des Roms ; Hongrois dans le sud du pays et dans les grandes villes, notamment Bratislava ; Allemands dans quelques îlots ; Tchèques surtout à l'Ouest.

Les chiffres et proportions ont pu quelque peu varier ces dernières années, en relation aussi à l'évolution démographique de la population totale et des groupes qui la constituent[6], surtout pour la communauté rom, du fait, d'une part, qu'elle échappe en partie au recensement, malgré sa sédentarisation et que, d'autre part, ses membres peuvent se déclarer comme appartenant à d'autres groupes. Selon les sources autres que le recensement, la population rom établie en République slovaque pourrait représenter jusqu'à 5 %, voire 10 % de la population totale[7]. Les chiffres les plus élevés, si validés, feraient de la population rom un groupe quantitativement comparable à celui de la communauté hongroise et, en proportion à la population totale du pays, une des plus importantes communautés roms dans un pays d'Europe.

D'un autre point de vue, on remarquera que la population déclarée hongroise – seule minorité reconnue avant 1989 - est fortement organisée ou, du moins, bien représentée politiquement par plusieurs partis (pouvant d'ailleurs occuper des positions diverses sur l'éventail politico-idéologique). C'est aussi une population économiquement dynamique et, dans l'ensemble, moins défavorisée par rapport à d'autres (en termes d'emplois et de revenus)[8]. Il en va tout autrement de la communauté rom : taux de chômage élevé, ressources réduites, absence d'élites reconnues, faible alphabétisation et scolarisation, participation réduite à la vie démocratique, mode de vie plus spécifique et moindre insertion à la société civile et à l'espace public que pour les autres groupes.

Aux considérations qui précèdent, peuvent s'ajouter d'autres caractéristiques de la scène slovaque actuelle, qui ne sont pas nécessairement propres à ce pays, mais ne sont pas sans incidences sur les questions qui intéressent le présent rapport :

- un contraste fort entre villes et monde rural, sans doute accentué depuis une quinzaine d'années ;
- des contrastes aussi entre régions ouest, est et sud ;
- des ressources naturelles limitées ;
- un développement économique rapide avec un fort taux de croissance aujourd'hui, et des options économiques libérales affirmées qui peuvent - ne serait-ce que dans une

---

ukrainiens. Il est en outre à relever que les mariages intercommunautaires déplacent aussi, à la marge et d'un sens ou de l'autre, les auto-déclarations des membres de la génération suivante (enfants de couples « mixtes »).

[6] L'évolution démographique est marquée par une certaine stagnation de la population totale, ce qui, globalement, ne contribue ni à une extension du système éducatif, ni à un grand besoin de nouveaux enseignants, au-delà du remplacement des départs en retraite.

[7] « En Slovaquie, la population rom oscillerait entre 350000 et 500000, ce qui représente de 7 à 10% de la population totale », peut-on lire sur le site de l'Agence canadienne de développement international (www.acdi-cida.gc.ca). On pourrait multiplier les exemples d'estimations de ce niveau de pourcentage, mais il semble en tout cas réaliste de retenir, en estimation basse, un chiffre de l'ordre de 300.000 à 350.000.

[8] On notera que, selon plusieurs sources, le taux de fréquentation universitaire des jeunes de la minorité hongroise est moins élevé que celui concernant la majorité slovaque.

phase transitoire - creuser les écarts entre régions aussi bien qu'entre couches plus ou moins (dé)favorisées de la population ;

- un manque relatif de moyens de l'Etat pour ce qui relève des services publics et un différentiel des salaires entre sphère publique (notamment pour les traitements des fonctionnaires) et secteurs en développement de l'économie de marché.

2.2. Quelques traits du système éducatif

Il n'est pas besoin de revenir ici sur la structure du système éducatif slovaque, que le *Rapport national* décrit de manière détaillée et dont le déroulement majeur du cursus est indiqué en Annexes 1 et 2 du présent document. Mais, on retiendra ici plusieurs points généraux de ces éléments d'information.

- L'architecture et le fonctionnement du dispositif éducatif sont complexes, présentent certains cloisonnements et restent marqués par la période historique antérieure du régime communiste (cf. le tableau général figurant en Annexes 1 et 2).
- Une loi nouvelle sur l'éducation, fortement souhaitée par le projet *Millenium 2000*[9] (dont les commentaires sur les dysfonctionnements et les insuffisances de l'organisation scolaire sont particulièrement nets), est encore à l'état de projet.
- Le rapport actuel entre filière générale et filières professionnelles[10] est considéré comme inadéquat tant au développement du pays qu'à l'élévation du niveau des connaissances de la population et au taux d'accès aux études universitaires.[11]
- Le système universitaire est lui-même en voie d'évolution, mais les tensions demeurent entre son organisation sous le régime précédent et une perspective d'alignement sur les évolutions ouvertes, dans d'autres pays de l'Union Européenne, par le processus dit « de Bologne » de réforme et de validation des filières, des cursus et des diplômes.
- A hauteur de l'année 2000 (selon le projet *Millenium*), seulement 3,7 % du PNB était consacré à l'éducation, alors que la moyenne européenne était de 6,3 % ; la situation a nettement évolué depuis lors, mais on mesure l'importance de l'effort nécessaire.
- Bien que l'éducation soit le secteur d'activité qui compte le plus grand nombre d'employés ayant fait des études supérieures, le salaire moyen y reste bas par rapport à différents emplois de qualification initiale équivalente.

Ce diagnostic - porté par les responsables slovaques eux-mêmes[12] - pourrait, *mutatis mutandis*, être établi dans d'autres pays aujourd'hui. Il reste que de tels constats présentent un caractère préoccupant et de nature à affecter directement ou indirectement les politiques linguistiques éducatives.

2.3. Langues et cultures en contact : un contexte complexe et riche

La République slovaque partage des frontières avec l'Autriche, la République tchèque, la Pologne, l'Ukraine, la Hongrie. Frontières récentes, comme il a été rappelé plus haut, et avec des territoires et des populations qui, au fil de l'histoire, ont entretenu des rapports contrastés avec la population et le territoire slovaques actuels : rapports d'inclusion, de domination, de conflit ou de bon voisinage. Il n'est guère de famille slovaque aujourd'hui qui ne comporte ou ne partage des liens ou des origines avec d'autres familles de pays voisins. Des circulations multiples existent ou ont existé d'une génération à une autre. Langues et cultures se trouvent ainsi constamment en contact et il existe une conscience forte de cette pluralité et de ces échanges, quelle que soit par ailleurs la force du sentiment d'appartenir à une même entité nationale slovaque.

---

[9] *Millenium – The National Programme of Training and Education in the Slovak Republic for Forthcoming 15-20 years*, publié en 2000 et auquel il sera souvent fait référence dans la suite du présent rapport, généralement sous la simple mention de projet *Millenium*.

[10] Les données statistiques de l'Institut d'informations et de prévision pour l'année 2004 font ressortir que 22% des élèves continuent leur parcours d'enseignement général et 78% des élèves s'orientent vers l'enseignement professionnel

[11] Selon le projet *Millenium*, 25,5% d'une année démographique se destinent à l'enseignement supérieur. Celui-ci est ouvert également aux étudiants ayant terminé leurs formations secondaires professionnelles.

[12] En particulier dans le projet *Millenium*.

Sur le plan linguistique, cette présence du multilinguisme, en termes de proximité ou de distance avec les langues des voisins, est d'autant plus reconnue qu'elle se manifeste dans l'espace interne du pays. Le multilinguisme sociétal et de voisinage s'accompagne aussi, pour une bonne partie de la population d'un bi-/plurilinguisme des individus et, dans nombre de cas, de pratiques plurilingues intrafamiliales.

Les langues des voisins peuvent aussi être des langues voisines quant à leur système et à partie de leur lexique, autorisant diverses formes et divers degrés d'intercompréhension. Sans revenir ici sur la relation entre slovaque et tchèque[13], ni sur celle entre ukrainien et ruthène, il suffit de rappeler que slovaque, polonais, ukrainien et ruthène ne sont pas sans multiples proximités entre elles et que le russe, autre langue « proche », a eu une présence historique forte. Cette circonstance linguistique, accompagnée ou non, selon les cas et à des degrés divers, d'une compétence plurilingue des individus, est en tout cas favorable à une réflexion sur la pluralité des langues et sur les relations qu'elles entretiennent entre elles. Complémentairement, la présence du hongrois (et, dans une certaine mesure, de l'allemand) dans l'espace public et dans les médias, enrichit cette potentialité réflexive par le contact empirique avec des langues plus distantes du slovaque[14].

Cette ouverture aux langues, cet éveil aux variations du langage ne vont pas de soi, même dans un contexte aussi riche et d'apparence aussi propice que la République slovaque. Les langues varient quant aux valeurs qu'elles présentent aux yeux des acteurs sociaux, quant aux représentations qu'ils s'en donnent, quant au statut que telle ou telle de ces langues peut avoir (ou ne pas avoir) dans la sphère publique et notamment dans l'espace scolaire. Des rejets peuvent exister, des prises de distance d'autant plus nettes qu'elles tendent, par exemple, à singulariser la langue nationale dans sa spécificité.

L'évolution politique et économique qu'a connue récemment la République slovaque entraîne un intérêt et une demande pour de grandes langues internationales et si le russe a d'abord enregistré, comme dans d'autres pays de l'ex « bloc soviétique », un très net recul (tout en demeurant bien compris par les générations adultes et en ayant sans doute aujourd'hui stabilisé son déclin), l'anglais est l'objet d'une valorisation spectaculaire, comparable à celle notée ailleurs en Europe. L'allemand et – à un bien moindre degré - le français peuvent aussi apparaître comme des investissements utiles en termes d'apprentissage, à un moment et dans des régions où de grandes entreprises internationales installent des usines[15]. L'entrée en 2004 de la Slovaquie dans l'Union Européenne aurait dû être aussi l'occasion, pour ce pays fortement multilingue, d'une prise de conscience accrue de l'importance des langues dans un espace international désormais plus ouvert et d'une valorisation des ressources nationales dans ce domaine, mais nombre d'acteurs de la société civile et de la sphère scolaire regrettent que la focalisation majeure se soit faite plus au profit de la seule langue anglaise que dans une perspective plus large.

En bref, la République slovaque, de par son histoire, son environnement, les origines et la constitution de sa population, ainsi que par les transformations qu'elle a engagées depuis une quinzaine d'années, dispose de ressources langagières multiples et de natures diverses : les unes à caractère plus patrimonial et « interne », les autres à dominante plus instrumentale et/ou à portée plus interculturelle dans une dynamique d'ouverture et d'échange avec d'autres pays et de circulation internationale accrue. Mais il est possible d'estimer que ces ressources ne sont pas toujours pleinement reconnues, mises en valeur, exploitées, en particulier par le système éducatif dans son organisation actuelle.

Trois considérations à caractère plus subjectif viennent s'ajouter à ces remarques générales sur les contacts de langues et les dimensions (multi)culturelles.

---

[13] Le groupe d'experts n'a pu qu'être frappé par le fait que la plupart de ses interlocuteurs – y compris académiques et spécialistes de langues – insistent plus sur les différences entre tchèque et slovaque que sur leur évidente et forte proximité.

[14] Cet ordre de présentation est évidemment à inverser si on songe à des locuteurs hungarophones natifs. On relèvera aussi que, en contexte scolaire, ainsi que l'a fait apparaître une des visites d'école, des expériences (sans doute très rares aujourd'hui) portent sur une initiation au romani pour des enfants slovaquophones.

[15] C'est ainsi que la construction d'une usine d'automobiles par la firme française PSA (Peugeot) en province s'accompagne d'un développement des cours de langue proposés par l'Institut français de Bratislava.

- Dans l'ensemble, on ne relève pas de forte tension à propos de la langue nationale slovaque. Il existe certes une volonté légitime de définir et de maintenir une identité propre de cette langue par rapport à d'autres, d'en transmettre les normes et les valeurs patrimoniales tout en veillant à restaurer et à développer ses pleines capacités d'expression et de communication dans un monde en transformation rapide. A la différence toutefois de ce qu'on observe dans quelques autres contextes nationaux, cette volonté, si elle se manifeste occasionnellement par un souci normatif affirmé et une vigilance quant à la qualité de la langue (par exemple dans les pratiques des médias), ne va pas jusqu'à une méfiance ou réticence à l'égard, par autre exemple, d'un enseignement « précoce » de telle ou telle langue étrangère. La langue nationale n'est apparemment pas présentée ni perçue - ni sans doute vécue - comme un héritage menacé ou en danger qu'il conviendrait de préserver. Mais, pour certaines instances ou administrations, la protection scrupuleuse de son usage constitue un enjeu identitaire important. Et cela n'est pas sans incidences sur les débats auxquels peut donner lieu l'enseignement du slovaque, langue première ou langue seconde (voir infra 3.2. et 7.1.).
- Dans le domaine des relations intercommunautaires, le cas de la minorité hongroise a été, dans le courant des années 1990, objet de conflits latents ou ouverts lorsque le régime politique dominant affirmait des positions nationalistes slovaques comprises par la plupart des représentants de cette minorité comme tendant vers une réduction de ses droits et de ses espaces. Ces tensions n'ont pas totalement disparu et sont toujours susceptibles de renaître, mais elles se sont notablement réduites, ainsi que peuvent l'illustrer la suite des observations formulées par des experts internationaux au titre de la *Convention-cadre pour la protection des minorités* ou de la *Charte des langues régionales ou minoritaires*. Il y a là, ces dernières années, sinon un apaisement total, du moins un *modus vivendi* et un climat favorable à une coexistence linguistique et culturelle relativement plus sereine entre les groupes distincts de la population nationale.
- La situation de la minorité rom, dont on rappelle qu'elle est probablement plus importante que ne le donnent à voir les chiffres du recensement, demeure, en République slovaque comme dans d'autres pays, à la fois délicate et ambiguë, non seulement en termes socioéconomiques mais aussi du point de vue éducatif, linguistique et culturel. Autant en effet il y a eu une prise de conscience forte et des projets d'actions concrètes quant aux besoins de scolarisation des enfants de cette communauté, autant les obstacles pour leur mise en œuvre (manque de moyens, spécificité des modes de vie et des manières de transmettre propres à des groupes à identité culturelle forte et longtemps hétéro- et auto-marginalisés) semblent avoir entraîné de la part des autorités responsables, sinon une sorte de renoncement à agir, du moins une incertitude quant aux voies à explorer aujourd'hui pour contrebattre une détérioration de fait des conditions d'éducation de ces populations.

Si ces trois observations sont fondées, elles touchent des aspects importants de ce qui relève de la définition d'une politique des langues en République slovaque. On aura l'occasion d'y revenir dans la suite de ce document.

2.4. Des avancées sensibles à un moment charnière

Pour la République slovaque comme pour la plupart des pays qui, après 1989, sont sortis de la sphère d'influence soviétique, les dernières années du XX^{e} siècle et les premières du XXI^{e} ont été marquées dans de nombreux domaines par des transformations menées à un rythme accéléré. Dans les cas où existait la perspective d'une admission au sein de l'Union Européenne, il s'est agi d'une marche forcée avec ce que cela suppose de volontarisme politique, de bouleversement des repères et des références qui structuraient l'état social antérieur, et notamment – encore que plus lentement malgré les apparences - de déplacements conséquents à l'intérieur d'un système éducatif pour partie réorienté dans ses contenus et ses finalités. Pour la République slovaque, plus peut-être que pour d'autres, ces accélérations et ces changements ont donné lieu à des mouvements qui n'étaient pas de nature continue et pouvaient même être d'orientations divergentes suivant les majorités politiques au pouvoir.

Passée cette phase de relative turbulence, le pays se trouve aujourd'hui engagé dans un processus de réformes entreprises dans un climat plus apaisé et bénéficiant sans doute d'un

retour réflexif sur les expériences récentes. Le souci d'élaborer un *Profil de politique linguistique éducative* s'est inscrit dans cette dynamique nouvelle. Elaboration qui ne peut que s'appuyer sur un certain nombre d'avancées récentes de nature positive. Outre les clarifications qui sont intervenues à propos des langues de minorités, on a déjà mentionné :

- le statut et la place bien définis du slovaque langue nationale ;
- l'importance attachée tant par les pouvoirs publics que par la population à l'apprentissage de langues étrangères ;
- les effets du développement économique, des échanges internationaux et de l'entrée dans l'Union Européenne sur cette demande en langues.

Très concrètement, divers indicateurs positifs sont à souligner. On les liste ici sans établir une hiérarchie d'importance et sans préjuger des commentaires qui pourront être faits à propos de tel ou tel point dans la suite de ce texte :

- une épreuve de langue étrangère est obligatoire pour les examens de fin d'études secondaires dont la nouvelle forme (baccalauréat) donne lieu désormais à notation externe[16];
- le niveau spécifié pour la fin des études est affiché en relation au *Cadre commun européen de référence pour les langues* et spécifié comme devant atteindre, sur les échelles de ce *Cadre*, B 1 ou B 2 ;
- il existe des lycées et sections bilingues, tout comme des établissements scolaires à enseignement renforcé des langues étrangères et le développement de ces formules est plutôt encouragé ;
- la chute de l'enseignement du russe, langue quelque peu stigmatisée dans les années 1990, semble aujourd'hui interrompue et, certes, loin derrière l'anglais et l'allemand, cette langue internationale importante conserve une place dans l'offre scolaire et les choix des élèves, notamment au niveau de l'école fondamentale ;
- les associations d'enseignants de langues existent et sont actives, tout comme, dans nombre d'établissements, les organisations de parents[17] ;

En termes plus institutionnels, peuvent aussi être relevées :

- l'importance des travaux menés par l'Institut pédagogique national (INP (SPU)) dans la plupart des secteurs intéressant les dimensions curriculaires des cursus d'études, entre autres pour ce qui est des langues ;
- les interrogations en cours, comme c'est le cas dans d'autres pays, à propos des certifications nationales et internationales pour les compétences en langues ;
- la connaissance, dans les milieux informés, des outils élaborés sous l'égide du Conseil de l'Europe : *Cadre commun européen de référence pour les langues*, *Portfolio Européen des Langues* ;
- la participation à des programmes de l'Union Européenne et du Conseil de l'Europe.

2.5. Quelques zones majeures de réflexion et des perspectives

Pour ce *Profil de politique linguistique éducative*, quatre zones de transversalité demandent considération attentive, comme marquées par des questionnements forts et devant faire l'objet de propositions pour l'avenir.

- la continuité / discontinuité dans les cursus et entre les niveaux (section 3)
- la formation des enseignants (section 4)
- l'avenir des départements de langues des universités (section 5)
- l'évaluation et la certification (section 6).

---

[16] Les tests–pilotes des matières d'examen s'effectuent selon les deux niveaux (A, B) pour les matières suivantes : langue et littérature slovaques, informatique ; et au seul niveau A pour biologie, chimie, physique, géographie, histoire, éducation civique.

[17] Il existe notamment une Association slovaque des parents d'élèves, fondée en 1991 à Bratislava et membre depuis 1996 de la Fédération européenne des associations de parents d'élèves. L'association est présente dans plus de 3000 écoles en République slovaque. Les parents n'hésitent pas à donner leur avis sur les cursus d'études, notamment pour ce qui est des langues.

A l’intérieur de chacune de ces entrées, les analyses pourront être diversifiées suivant les langues considérées.

Une troisième partie du *Profil* (« Plurilinguisme et perspectives ») revient sur certaines des analyses de la première partie, les complète et les resitue dans la perspective d’orientations possibles pour l’avenir, de voies à explorer et de priorités éventuelles à prendre en compte. Ceci sous deux intitulés pour les sections 7, 8 et 9 :

- De la pluralité des langues à une politique linguistique éducative plurilingue ?
- De quelques conditions, priorités et moyens
- Hypothèses pour le curriculum.

Quatre questions centrales

3. La (dis)continuité dans les cursus et entre les niveaux

Le Rapport national (RN) souligne : « Il semble nécessaire d'introduire le principe d'un parcours continu de l'enseignement des langues (au passage de l'Enseignement fondamental à l'Enseignement secondaire) dans tous les programmes des différentes écoles secondaires, dans le but de développer la capacité des apprenants à communiquer en deux langues étrangères ».

Il s'agit aussi en fait de continuité au cours même de l'éducation fondamentale et la question se trouve liée en outre à d'autres que pointe le RN, tout particulièrement celle de la formation des enseignants (cf. section 4).

3.1. Problèmes communs en matière de continuité

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

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

3.2. Enseignement du slovaque et continuité

3.2.1. Orientations générales

Les finalités de l'enseignement du slovaque sont clairement indiquées dans le RN. Maîtriser la langue nationale est posé comme un prérequis pour la maîtrise des autres matières et pour une prise de conscience individuelle de la place de la langue slovaque dans la société et dans l'identité de chacun. L'enseignement de la langue slovaque combine des approches communicatives et cognitives.

Les priorités au premier niveau de l'éducation fondamentale portent sur les bases des capacités de communication, la prononciation, l'orthographe et l'écriture, le respect pour la langue maternelle. Le second degré du fondamental (de la 5^{e} à la 9^{e} classe) tend à développer la conscience de la langue comme système, la capacité de communiquer à l'oral et à l'écrit dans des situations variées, l'appréciation de l'expression littéraire, les liens entre la langue et l'histoire nationale, le sens esthétique. L'accent est mis plus nettement sur l'analyse des textes et sur la création par les élèves de leurs propres textes.

Les éléments pour établir une continuité à l'intérieur de l'enseignement fondamental sont donc en principe présents dans la présentation qu'en donne le RN (p. 33-36).

Les finalités de cet enseignement du slovaque au niveau secondaire sont caractérisées en termes plus généraux dans ce même RN (p. 41-44), avec prise en compte de l'âge des

apprenants et de leur entrée dans le monde des adultes[18]. Il y est souligné que des éléments de discontinuité existent[19].

3.2.2. Le slovaque et les minorités nationales

Les principes de l'enseignement du hongrois, de l'allemand, de l'ukrainien ou d'autres langues maternelles et d'instruction de minorités sont similaires à ceux qui prévalent pour le slovaque langue nationale et langue d'instruction dans les écoles de la majorité slovaque. Quant à l'enseignement du slovaque dans ces écoles de minorités, il est considéré comme devant donner lieu à un traitement distinct relevant de l'enseignement d'une langue seconde.

L'horaire consacré au slovaque est légèrement réduit par rapport à ce qui se passe dans les écoles de majorité et l'exposition scolaire à la langue nationale est évidemment moindre puisque c'est la langue de minorité qui est vecteur d'instruction des autres disciplines. Les méthodes sont par ailleurs ajustées à cette situation.

En outre, entre zones rurales et urbaines, l'exposition extra scolaire à la langue nationale et sa pratique en dehors de l'école varient grandement. La continuité et la progression dans le développement d'une maîtrise du slovaque sont de ce fait plus difficiles à assurer pour certaines minorités ou certains groupes que pour d'autres. D'où une différence notable dans les résultats atteints suivant les écoles et les régions, selon l'environnement considéré. Le RN fait état de bonnes pratiques et formule des recommandations (RN, p. 46-48), mais ne précise pas si elles ont effectivement donné lieu à mise en œuvre.

Dans la dernière partie du présent Profil (« Plurilinguisme et perspectives ») il est fait retour sur la situation et les perspectives concernant le slovaque au point 7.1.

3.3. Enseignement des langues étrangères et continuité

Maîtriser les langues étrangères constitue un des douze piliers du Programme national d'éducation et de formation (Projet de développement de l'éducation et de la formation et Programme national d'éducation et de formation en République slovaque, p. 75).

Le RN ne décrit pas par le menu les finalités de cet enseignement des langues étrangères, mais l'éventail des langues proposées est indiqué : à l'école fondamentale et dans le secondaire, il est possible en principe d'apprendre l'anglais, l'allemand, le français, le russe, l'espagnol, l'italien. Mais on n'attend d'aucune école qu'elle offre l'ensemble de ces langues, ce qui peut évidemment entraîner des ruptures de continuité pour les élèves qui changent d'école au cours de leur scolarité.

Dans tous les types d'écoles, c'est l'anglais qui est la langue la plus fréquemment enseignée, suivie de l'allemand, les autres langues figurant très loin derrière (cf. RN, p. 36- 43). Cet état de fait peut évidemment être préjudiciable à la poursuite de l'étude d'une langue autre que l'anglais lors d'un changement d'établissement.

En général, l'enseignement de la première langue étrangère commence au niveau de la 5e classe (début du second degré de l'enseignement fondamental, les élèves ayant alors 11 ans en moyenne), mais dans bon nombre d'écoles, notamment à la demande des parents et en

---

[18] « Quatre principes fondamentaux reflétant les besoins sociaux régissent la conception de l'enseignement de la langue slovaque: le principe d'une liaison étroite entre l'institution scolaire et la vie, le principe de l'adéquation de l'enseignement dispensé par rapport aux niveaux du développement intellectuel des apprenants, le principe de l'éducation universelle et le principe d'une approche scientifique. L'enseignement s'appuie sur des sciences connexes, et tâche d'établir une pondération équilibrée entre les acquis, les opérations de raisonnement logique et d'enchaînement cohérent d'idées et les activités créatives de communication sous forme orale et écrite. L'accent est mis sur l'autonomie de l'apprenant, sur son initiative dans la recherche des ressources complémentaires. Surtout, il s'agit de former le profil intellectuel, moral et affectif des apprenants. Il en résulte que les formateurs proposent des sujets relevant de domaines différents: l'environnement, la famille, les droits de l'homme, la discrimination, la xénophobie, l'intolérance, le racisme, la drogue.
En pratique toutefois, dans les écoles secondaires, c'est la composante littéraire qui l'emporte sur la composante linguistique et langagière. De même, les compétences de compréhension et de production écrites sont cultivées au détriment du développement des compétences à l'oral ». (RN p. 44)

[19] Le RN ne précise pas explicitement comment la continuité est assurée dans les lycées de 8 ans, mais les élèves de ces établissements à recrutement sélectif ne sont probablement pas les plus affectés par des discontinuités qui interviendraient dans le programme.

particulier pour l'anglais, cet enseignement peut débuter en 3e (au cours du cursus du premier degré, primaire, de l'école fondamentale) ; un tout petit nombre d'écoles propose, à titre d'expérience, une langue étrangère dès la première année. Le RN indique que 40 % des élèves commencent à apprendre une langue étrangère au premier degré de l'école fondamentale et que quasiment 100 % ont une langue étrangère à leur programme au deuxième degré de cette même école fondamentale.

Ce dispositif a pour conséquence que les élèves peuvent rencontrer des situations très différentes en termes de continuité de l'apprentissage. Les programmes d'études sont différenciés selon qu'il y a eu ou non apprentissage dès la 3e classe mais la gestion pédagogique est évidemment complexe quand des élèves ayant commencé l'apprentissage à des âges différents se trouvent dans une même école ou classe. On notera toutefois qu'il est prévu une différenciation entre niveau B 1 et niveau B 2 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) à la fin des études secondaires.

La deuxième langue étrangère est étudiée à raison de deux ou trois heures par semaine, soit à partir de la 7e, soit à partir de la 5e (dans ce deuxième cas, si et seulement si l'apprentissage d'une première langue a été engagé dès la 3e). Selon la décision du directeur, une école peut choisir de renforcer l'horaire[20] d'une matière obligatoire choisie (y compris la langue).

Là encore donc, des questions de continuité se posent : un élève est susceptible de se trouver dans la situation de ne pas pouvoir continuer l'apprentissage de sa première langue étrangère, ou de la deuxième, au moment d'un changement d'école ou de degré. *A fortiori*, dans le passage au secondaire et tout particulièrement pour le passage dans les établissements secondaires d'apprentissage ou les établissements secondaires professionnels qui ne proposent généralement qu'une langue étrangère[21], cette situation peut être particulièrement flagrante.

Le RN soulève donc nombre de questions à propos de l'offre effective de langue étrangère. Une enquête effectuée en 2003-2004 sur 526 écoles secondaires (50500 élèves, soit 66 % de la population totale concernée)[22] fournit des résultats particulièrement significatifs et inquiétants que fait clairement apparaître le tableau ci-dessous (RN, p. 45) :

				Perte	Continuité	Bonus	Grande perte
	Nº	Langue étrangère de l'apprenant	Nombre des apprenants en première année	Apprenants continuant comme Débutants	Apprenants continuant comme Faux-débutants	Apprenants continuant comme Avancés	Apprenants possibilité de continuer
Ecoles secondaires (526)	1	LA (5e-9e)	22287	36,1%	55,8%	1,6%	6,6%
	2	LAll. (5e-9e)	18771	35,8%	53,7%	1,2%	9,3%
	3	LF (5e-9e)	626	35,6%	12,1%	0,0%	52,2%
	4	LR (5e-9e)	1877	22,3%	11,1%	0,0%	66,6%
	5	LEsp. (5e-9e)	18	94,4%	0,0%	0,0%	5,6%
	6	LI (5e-9e)	0	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	7	Total	43579	35,4%	52,3%	1,3%	11,0%

[20] Programmes scolaires pour la 1ére – 9e année des écoles fondamentales. Approuvés par le Ministère de l'Education nationale de la République Slovaque, Nº reg. 520/2003-41.

[21] Même si, en principe, tous les établissements secondaires peuvent proposer aux élèves l'étude de deux langues étrangères. On rappelle, que les écoles secondaires d'apprentissage et les écoles secondaires professionnelles accueillent plus de 70% de la population scolaire fréquentant le secondaire, seul un petit tiers de cette population se trouvant dans le secondaire général où il est plus fréquent de poursuivre (ou, selon les cas, de commencer) l'étude d'une seconde langue étrangère.

[22] Les données figurant dans le tableau représentent un échantillon de 43 579 élèves ayant suivi l'enseignement non-renforcé d'une langue étrangère (88% des 50 500 élèves)

Pour s'en tenir à quelques commentaires, on relèvera que :

- la possibilité de continuer l'apprentissage de la langue dont l'apprentissage a commencé au niveau de l'école fondamentale n'a existé à 80 % ou plus que pour l'anglais et l'allemand ;
- dans le cas du russe et du français, respectivement plus de 65 % et plus de 50 % des élèves n'ont pas poursuivi l'étude de la langue apprise auparavant ;
- pour les élèves qui pouvaient continuer l'apprentissage de l'anglais, de l'allemand, plus d'un tiers l'avaient fait en recommençant « à zéro » ; cette proportion est de deux tiers pour le russe (22,3% sur un total de 33,4% « continuants ») et de trois quarts pour le français (35,6% sur un total de 47,7% « continuants »).

Ce constat d'un défaut de continuité pourrait sans nul doute être établi dans d'autres pays européens, mais probablement pas dans de telles proportions. Il met en évidence des dysfonctionnements du système et une forme de gâchis des moyens disponibles, alors même que ces derniers sont limités et que le corps enseignant connaît des difficultés de recrutement, de qualification et de rémunération. Les autres conséquences de cette situation sont multiples :

- près des deux tiers des élèves ayant entrepris l'étude du russe ou celle du français ne seront pas en mesure de valider et de voir reconnaître le niveau qu'ils ont pu atteindre à l'école fondamentale ;
- pour l'anglais et l'allemand, même si on peut considérer que le nouveau départ « à zéro » du tiers des élèves en mesure de « continuer » cet apprentissage permet des redécouvertes plus rapides, cet avantage potentiel, tout relatif et quelque peu paradoxal, est sans doute annulé par une baisse de motivation des élèves ainsi contraints de refaire un parcours initial ;
- il en va *a fortiori* de même pour le russe et le français où la proportion de « redébutants » est encore plus forte ;
- cela signifie que les résultats susceptibles d'être obtenus en fin d'études secondaires pour tous ces élèves risquent fort de ne pouvoir être validés aux niveaux prévus (B 1 ou B 2 du CECR) et, si, par extraordinaire, ils l'étaient, cela voudrait dire que, continuité maintenue, le niveau atteint aurait pu être plus élevé que tel ou tel de ces niveaux ;
- il est clair que ces types de discontinuité et, si l'on peut dire, de variation dans le degré de discontinuité, ne peuvent échapper aux acteurs concernés par le système éducatif, qu'il s'agisse des élèves eux-mêmes, des parents, des responsables d'établissements, des enseignants ; et il est tout aussi clair que ces formes de (dys)fonctionnement peuvent jouer, malgré tout, dans les choix de langues opérés dès le départ, au profit de l'anglais et de l'allemand et au détriment, entre autres, du russe et du français ; il y a ainsi des effets structurels « boule de neige », qui viennent s'ajouter aux motivations (économiques, instrumentales, historiques ou autres) qui en tout état de cause favorisent l'anglais et l'allemand ;
- cette discontinuité flagrante, outre son coût pour le système éducatif et les déperditions qu'elle produit, entraîne donc, quasi mécaniquement, un rétrécissement *de facto* des choix offerts ou opérés et une révision à la baisse du niveau des résultats qu'on serait « normalement » en droit d'espérer, y compris pour les langues les plus demandées ;
- de ce double point de vue (manque de diversification et faiblesse relative des résultats), ce sont les ressources nationales en langues étrangères qui se trouvent réduites, alors même que les choix politiques font une priorité du développement de ces ressources ;
- plus immédiatement, comme les diverses ruptures de continuité que l'on vient de rappeler ont aussi pour effet que les niveaux atteints pour une même école ou pour une même classe par les élèves qui ont poursuivi l'apprentissage d'une langue sont souvent très hétérogènes, on comprend qu'élèves, enseignants et parents éprouvent quelque inquiétude au moment de la mise en place – au demeurant positive – d'une épreuve d'examen de langue externe, à la fin des études secondaires, au niveau du baccalauréat.

Dans les écoles où la langue d'instruction est une langue de minorité, les langues étrangères sont généralement introduites au niveau de la 5e, plus exceptionnellement en 3e. L'horaire hebdomadaire de langue étrangère y est moins important que dans les autres écoles en raison du temps consacré à l'enseignement du slovaque, langue nationale. Il resterait à voir si les résultats en langue étrangère, sans doute affectés par les même types de discontinuité que ceux qu'on vient d'examiner, peuvent bénéficier ou au contraire « souffrir » de l'exposition bi-/plurilingue (langue de minorité/slovaque langue seconde) que connaissent déjà les élèves des écoles de minorités, au moment où ils commencent l'étude d'une langue étrangère (cf. ci-dessous les points 7.3. et 7.4.).

On reviendra sur les langues étrangères, en termes de plurilinguisme et de perspectives, en particulier aux points 7.1.3., 7.3., 7.4..

3.4. Programmes et continuité

Il y a eu depuis 2002 une volonté d'harmoniser les exigences pour la connaissance et la maîtrise communicationnelle des langues enseignées et des standards ont été définis, rapportés au *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR), pour l'anglais, l'allemand, le français, le russe, l'italien et l'espagnol. Les exigences et niveaux requis sont spécifiés pour les différents types d'établissements. L'accent est mis sur l'acquisition d'une compétence à communiquer et référence est faite au multiculturalisme et à l'éducation à la citoyenneté. Les curriculums pour les écoles secondaires de 4 ans sont posés comme relativement flexibles, de manière à s'adapter aux niveaux très variables des élèves (débutants, avancés, etc.) ainsi qu'aux différents cas (première ou seconde langue étrangère). En principe donc, les conditions semblent réunies (à de très fortes réserves près en ce qui concerne la (dis)continuité entre école fondamentale et école secondaire) pour un enseignement adapté à la diversité de la population des élèves.

Jusqu'à récemment, les syllabus ne répondaient pas à un format commun. Ils se présentaient différemment, par exemple pour l'anglais, le français et l'allemand, et ils n'avaient vraisemblablement pas été élaborés de la même manière. Ainsi, il n'y avait pas même de format homogène pour l'anglais au niveau de l'école fondamentale entre le premier degré (1e classe à la 4e) et le second (5e à la 9e). Mais depuis 2005, l'Institut National Pédagogique a procédé à une révision et à une harmonisation des documents relatifs à toutes les langues étrangères enseignées et aux différents degrés d'enseignement.

Il n'existe pas actuellement de document principiel général qui couvrirait l'ensemble du curriculum et qui servirait de ligne d'inspiration aux auteurs des différents programmes de langues. Mais le standard d'évaluation est commun.

Les questions touchant à l'évaluation ont à voir avec le curriculum et, comme on l'a déjà noté plus haut, la continuité ou les discontinuités qui caractérisent le cursus d'études ont des effets sur l'évaluation. L'examen de cet aspect est abordé dans la section 6 du présent rapport, ainsi qu'en 8.1.

3.5. Manuels scolaires et continuité

La qualité des manuels et leur adéquation aux besoins sont réputées peu satisfaisantes. Le RN indique qu'il n'y a pas de recherche systématique ni d'évaluation régulière dans ce domaine et remarque : « les manuels ne prennent pas vraiment en compte les demandes sociale, éducative et psychologique. En conséquence ils présentent des contenus inadaptés à l'âge des élèves et dont la forme et la structure ne conviennent pas ».

Cette situation, guère propice à la continuité dans l'enseignement et l'apprentissage, est de nature à entraîner des difficultés particulières dans le cas des langues, étant donné la diversité de celles-ci et les différences entre les élèves quant à leur expérience préalable et à leur niveau.

Le RN souligne que les enseignants ont eu quelque peine, après une phase d'enthousiasme, à s'adapter à un marché ouvert des livres et à l'élargissement des choix offerts suite à la chute du communisme : incertitude quant aux critères de sélection des manuels, à l'articulation entre curriculum, manuels et principes méthodologiques qui les inspirent ; et, dans certains cas, incertitude linguistique à travailler avec des manuels étrangers monolingues (cf. ci-dessous).

Quand les enseignants connaissent ce genre d'insécurité, ils ne se trouvent pas dans la meilleure position pour gérer les discontinuités avec assurance et une planification suffisante.

Un ensemble de manuels importés de l'étranger est en usage en République slovaque. Bien que souvent innovantes du point de vue méthodologique, les séries que ces manuels comportent peuvent s'avérer moins susceptibles de favoriser la continuité que d'autres mieux ajustées au curriculum national. D'autant plus si, localement, ces manuels sont plus chers que ceux produits dans le pays et doivent être – ne serait-ce qu'en partie - payés par les parents.

Ce problème des variantes nationales des manuels étrangers fait partie de ceux que soulève le RN. La question est sensible, aussi bien – quoique pour des raisons différentes - de l'avis des représentants des enseignants que de celui des éditeurs des livres scolaires, qui trouvent que les manuels étrangers sont trop compliqués et que certains professeurs ne sont pas capables de les utiliser efficacement. D'ailleurs, le RN lui-même reconnaît que l'emploi des manuels des maisons d'édition étrangères est difficile à cause, entre autres, de « la compétence linguistique insuffisante, qui a découragé un certain nombre d'enseignants » et à cause de la difficulté, pour certains, d'accepter, d'acquérir et d'appliquer les approches et les procédés didactiques mis en œuvre par ces livres. C'est une indication que la méthode d'enseignement des langues reste encore généralement traditionnelle et que l'approche communicative – officiellement préconisée – demeure, pour la plus grande part, un objectif à atteindre. Ces manques d'harmonisation ou ces décalages entre traditions méthodologiques distinctes et les « insécurisations » variables que de telles tensions provoquent dans les représentations et les pratiques des enseignants sont aussi susceptibles de compromettre – de manière non programmée[23] - la continuité méthodologique et pédagogique des cursus d'apprentissage de langues.

4. La formation des enseignants

4.1. Statut et qualification des enseignants

Le gouvernement slovaque affirme dans sa déclaration-programme de 1998 que «l'éducation et la formation représentent une des priorités importantes et permanentes» et que la société désirée est une société où «l'éducation sera la source de la prospérité à long terme». Ce concept a été élaboré ensuite et transformé dans le *projet Millenium.*

Le programme national *Millenium* présente les aspects positifs de l'éducation slovaque après 1990, mais aussi les difficultés, dont le financement semble être la plus grave. Comme noté dans les commentaires généraux au début du présent rapport, seulement 3,7 % du PNB est consacré à l'éducation, alors que la moyenne européenne est de 6,3 % et le salaire moyen des employés de ce secteur est particulièrement bas.

La conséquence de cette insuffisance de financement, soulignée par le *Programme national Millenium*, est tout simplement le fait que les professeurs quittent l'école. *Millenium* précise que 34,78 % du total des heures dans le primaire et le secondaire sont enseignées par des professeurs non qualifiés. En outre, le nombre de professeurs partant en retraite n'est pas pleinement compensé par les nouveaux arrivants, qui représentent seulement 5,5 % du total.

Le RN consacre tout un chapitre à la formation des enseignants, surtout pour les langues étrangères. Il considère cette formation comme n'étant pas satisfaisante, en ce qui concerne la proportion de professeurs qualifiés. Les données contenues dans le rapport montrent en effet que pour les langues les plus enseignées, l'anglais et l'allemand, il y a un grand nombre de professeurs non qualifiés : ainsi, seuls 62,75 % des professeurs d'anglais et 71,33 % des professeurs d'allemand qui enseignent, tous niveaux confondus, sont qualifiés. Pour les langues dont l'enseignement n'est pas très répandu, la situation est meilleure : 95,79 % des professeurs de français, 89,10 % des professeurs de russe, 90,90 % des professeurs d'italien et 83,60 % des professeurs d'espagnol sont qualifiés (mais il faut tenir compte aussi des valeurs absolues: il n'y a que 61 professeurs d'espagnol et 22 d'italien, par rapport à 5773 professeurs d'anglais et 5358 d'allemand ; et certaines de ces langues – en dehors même du russe dans les années 1990 - ont probablement vu leurs effectifs d'élèves baisser).

[23] On précise ici « de manière non programmée » dans la mesure où un curriculum intégré de langues peut prévoir, de façon réfléchie, des variations méthodologiques et pédagogiques dans l'approche des différentes langues et/ou dans la durée du cursus. Continuité et cohérence n'impliquent pas uniformisation.

La situation des professeurs qualifiés varie selon le niveau d'enseignement : au premier degré de l'école fondamentale il y a seulement 51,2 % de professeurs qualifiés, alors qu'au lycée de 8 ans ils sont 93,9 % et dans les écoles secondaires 90,7 %.

Le RN, ainsi que les informations recueillies lors de la visite du groupe d'experts, pointent comme première raison de la dépréciation de l'enseignement en général, la position sociale inférieure du personnel enseignant, due, entre autres, au caractère peu motivant des salaires. Le statut relativement minoré - par la société, par la classe politique ? - des disciplines humanistes et en particulier des langues (en dépit des déclarations officielles) a été maintes fois mentionné au groupe d'experts par des représentants d'instances diverses. Cette situation défavorable est considérée comme un héritage malheureusement encore très prégnant de la période communiste.

4.2. Formation initiale pour le premier degré de l'école fondamentale

La formation des enseignants pour le premier degré de l'école fondamentale (degré primaire), est assurée par les facultés de pédagogie de certaines universités : il y a 7 écoles supérieures qui offrent une formation à celles et ceux qui vont enseigner en langue slovaque ou en langue minoritaire (hongrois). Les étudiants suivent une formation portant sur toutes les disciplines enseignées, ayant un total moyen de 22 heures de formation par semaine. Comme l'indique le RN, une grande importance est donnée à l'étude de la langue slovaque. Les matières étudiées par les étudiants dans leur étude du slovaque sont mentionnées dans le rapport. La présence très notable des disciplines traditionnelles, comme la phonétique, la phonologie, la morphologie, la syntaxe, la lexicologie, etc. semble préparer à une approche plutôt traditionnelle dans l'enseignement du slovaque au niveau du primaire (cf. aussi 3.2.).

Le RN ne fait pas état d'une préparation des futurs professeurs de l'école primaire pour l'enseignement de la langue slovaque aux enfants qui ont une autre langue maternelle[24]. On sait que l'enseignement est, dans certaines régions et écoles, dispensé en hongrois et dans quelques autres langues minoritaires. Il a déjà été noté que les minorités autres que la minorité hongroise ont un très bon niveau de connaissance de la langue slovaque, souvent meilleur que de leur propre langue maternelle[25].

Il est légitime de se demander si et comment sont habilités les professeurs qui reçoivent, par exemple, les enfants roms provenant de familles parlant exclusivement le romani et qui n'ont pas la possibilité d'étudier dans cette langue, mais doivent suivre les cours en slovaque. La formation d'enseignants connaissant la langue des enfants et, peut-être, appartenant à la minorité considérée est essentielle et semble être une préoccupation des autorités.

Le RN ne mentionne pas non plus si les futurs professeurs du primaire (premier degré du fondamental) reçoivent une formation pour enseigner une langue étrangère. Et pour cause, puisque rien n'existe jusqu'à présent à cet égard. La question se pose dans la mesure où une partie croissante des écoles propose l'apprentissage d'une langue à partir de la 3e classe et que les souhaits des parents et de leurs associations semblent aller aussi dans ce sens. Etant donné que 48,8 % des enseignants de langues dans l'école fondamentale ne sont pas qualifiés, il est clair que, au moins pour le premier degré, les enseignants généralistes pourraient assurer les cours tout comme d'autres, à condition que leur soit offerte une formation initiale spécifique.

4.3. Formation des enseignants de langues (deuxième degré du fondamental et écoles secondaires)

Les enseignants pour les quatre premières années de la scolarité (premier degré de l'école fondamentale) et ceux des années suivantes (deuxième degré du fondamental et école secondaire) reçoivent tous une formation pédagogique et psychologique (correspondant aux tranches d'âge enseignées) et une formation spécialisée en matières enseignées. Les premiers (ci-dessus 4.2) sont formés dans les facultés de pédagogie en tant que généralistes

[24] Les problématiques spécifiques de l'enseignement du slovaque aux élèves dont le slovaque n'est pas la langue maternelle sont traitées dans le cadre de la discipline « Théorie de l'enseignement de la langue slovaque » (dans le cadre de l'approche comparative des langues).

[25] A l'exception notable de la minorité rom, qui, dans certaines villes ou villages, ne parle en famille que la langue romani.

responsables pour toutes les matières, les seconds relèvent des facultés de pédagogie et de philologie en tant que spécialistes. Ce dispositif peut présenter des problèmes en termes de continuité pour les langues (et de carrière pour les enseignants concernés).

Les formations qui préparent les enseignants pour le second degré de l'enseignement fondamental, pour l'enseignement des matières académiques, des matières spécialisées dans les formations professionnelles ou des matières artistiques en second degré de l'école fondamentale ou dans les écoles secondaires sont, en général, proposées pour l'enseignement de deux matières[26].

Dans les facultés de lettres, la formation des enseignants de langues du second degré du fondamental et des enseignants des écoles secondaires, comprend un tronc commun des disciplines pédagogiques et psychologiques qui, outre les disciplines classiques, comme la pédagogie générale et spéciale, la didactique et la théorie de l'enseignement, la psychologie, comporte aussi des études de techniques de l'information et de la communication. A coté de ce tronc commun, l'étudiant suit des cours spécifiques pour apprendre la langue choisie. Ainsi, à l'Université Constantin le Philosophe de Nitra, l'enseignement pour tous les professeurs de langues comprend un tronc commun de linguistique (introduction à la linguistique, la phonétique, la morphologie, la lexicologie, la syntaxe, la stylistique, la sémantique, la grammaire historique), de science de la littérature (introduction à la littérature, la critique littéraire, les littératures dans la langue considérée), de civilisation (éléments géographiques, historiques et culturels) et de didactique (théorie de l'enseignement de la langue, stage pédagogique)[27].

Le tronc commun (disciplines pédagogiques et psychologiques pour la plupart) recouvre 1/5 de la formation des futurs enseignants des matières académiques (matières du curriculum scolaire) et offre aux étudiants la possibilité de s'inscrire pour des matières complémentaires optionnelles (dont les langues étrangères). L'étudiant peut choisir une ou deux langues étrangères et il peut choisir également le niveau d'enseignement / apprentissage, c'est-à-dire qu'il peut poursuivre l'apprentissage de la langue qu'il avait apprise à l'école fondamentale ou à l'école secondaire, mais il peut tout aussi bien commencer l'apprentissage d'une autre langue au niveau débutant. Cela dépend de l'offre de l'institution assurant l'enseignement des langues. Le nombre d'heures s'élève à 2 heures par semaine pendant 2 à 4 semestres. Cet enseignement / apprentissage ne donne toutefois pas à l'apprenant le droit d'enseigner la langue considérée, par exemple au niveau de l'école primaire.

Pour devenir enseignant diplômé, l'étudiant doit aussi suivre un stage dans différents types d'écoles. Ce stage consiste en observation et enseignement en classe et se déroule dans les dernières années de la formation, après l'étude de la didactique générale et de la théorie de l'enseignement. Au dernier semestre des études, un stage pratique continu de 4 à 6 semaines se déroule, sous l'assistance d'un professeur ayant au moins cinq ans d'expérience. Pour valider ces stages, l'étudiant reçoit des crédits, qui sont fonction de la documentation et des rapports écrits qu'il produit pendant ce stage continu.

4.4. Formation des enseignants des (ou en) langues de minorités

4.4.1. Hongrois et autres langues

Le RN et la visite du groupe d'experts ont mis en évidence l'existence d'un nombre suffisant de sections qui préparent les professeurs pour les écoles ayant comme langue d'enseignement le hongrois. L'Université de Nitra compte une faculté pour les études de hongrois et une université de langue hongroise vient d'ouvrir à Komarno. Il existe aussi une faculté qui prépare les enseignants d'ukrainien. Le RN ne donne pas d'informations spécifiques à propos de la formation des enseignants spécialistes d'autres langues pour les écoles de minorités.

---

[26] Il est possible – mais beaucoup plus rare - qu'elles soient offertes en une seule matière ou, rarement, en trois matières. Le point 4.4. revient sur les avantages possibles d'une formation « bivalente ». Si l'étudiant suit une double spécialisation, le tronc commun représente 1/5 du nombre des heures et des crédits et chacune des deux spécialités reçoit, en proportion égale, le reste (soit 2/5 du total pour chacune).

[27] On notera que, s'agissant de la compétence en langue des futurs enseignants de langue étrangère, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) n'est pas utilisé pour l'élaboration du contenu des programmes d'études universitaires.

4.4.2. Cas du romani

Dans les données concernant les enseignants diplômés en 2003, on remarque l'existence de 45 enseignants de culture rom pour le premier degré de l'école fondamentale. Leur situation semble singulière dans la liste, pour deux raisons : ils sont les seuls à ne pas avoir la langue romani comme spécialisation, mais la culture rom, et cette spécialisation semble être la seule dans laquelle il n'existe pas de formation en présentiel, mais seulement des études à distance.

Même si le RN affirme que la langue romani a été standardisée – du moins pour la graphie, les spécialistes slovaques estiment que cette standardisation est toute relative[28]. C'est peut-être la raison pour laquelle on ne retrouve pas la langue romani comme spécialisation, mais seulement la culture rom. Par contre, selon les membres de la commission pour les langues maternelles, vingt-cinq premiers enseignants diplômés en langue romani ont été formés. De fait, le romani n'est pas encore enseigné en tant que spécialisation et on manque de spécialistes.

On peut supposer que le fait que la formation n'existe qu'à distance témoigne de la difficulté des étudiants roms à suivre un enseignement régulier, probablement pour des raisons économiques et sociales. Par ailleurs, cela peut aussi marquer une volonté institutionnelle de développer ces études à distance, qui répondent aux besoins sociaux des étudiants et qui permettraient peut-être en outre un enseignement pour les enfants roms de ou dans leur propre langue. Il est clair que la formation d'enseignants qualifiés, capables d'enseigner en romani est absolument nécessaire, car la plupart de ceux qui l'enseignent à présent ne sont pas des spécialistes (voir aussi 7.2.3.)[29].

4.5. Double qualification, spécialisations autres et débouchés

4.5.1. Double qualification ou « bivalence »

Une caractéristique de la formation des enseignants en République slovaque est la double spécialisation, qui présente une chance réelle pour l'enseignement, car elle permet une meilleure gestion des ressources humaines au niveau du système et peut, théoriquement, résoudre en partie la question des enseignants non qualifiés. Dans la plupart des cas, il y a une combinaison de deux langues étrangères ou de la langue slovaque et d'une langue étrangère. Toutefois, la combinaison entre une langue et une autre matière est aussi rencontrée : histoire, pédagogie, esthétique, philosophie, éducation physique. Cette bivalence et, quelquefois, trivalence des professeurs est sûrement un atout pour réaliser de bons projets transdisciplinaires. Par contre, s'il n'y a pas une pratique régulière, les professeurs risquent de perdre leur compétence dans la langue.

Le système universitaire slovaque s'oriente vers une mise en œuvre des principes du processus de Bologne (licence en trois ans, master au niveau + 5, doctorat à + 8). L'avenir de la double spécialisation des professeurs pour le deuxième degré de l'enseignement fondamental et pour le secondaire, obtenue après 5 ans dans l' « ancien » système, reste incertain. On parle d'accorder, après trois ans, le titre de « travailleur éducatif de soutien », dont le rôle et la position ne sont pas, jusqu'à présent, définis. Les spécialistes de la Faculté des Lettres de Nitra – comme sans doute nombre de leurs collègues d'autres universités - considèrent toutefois que trois ans ne sont pas suffisants pour une double spécialisation.

Si la double spécialisation des enseignants représente un avantage évident pour le primaire et le secondaire, elle semble, d'une manière paradoxale, ne pas être appliquée par les facultés qui ne préparent pas à la profession enseignante. Les spécialistes à l'Université de Nitra expliquent que, par exemple, la double formation n'est pas délivrée dans les facultés de lettres, filière linguistique appliquée, en raison de la tradition qui réserve ce type de formation « bivalente », à double spécialité, aux futurs enseignants. Il n'y a pas de loi qui régisse les études non-linguistiques à double spécialité.

[28] Comme dans d'autres pays où existe une population rom importante, différentes variétés coexistent à l'oral, ce qui demande prise en compte dans l'action éducative et ne constitue pas nécessairement un obstacle à la reconnaissance et à la présence du romani dans les pratiques scolaires. Voir à ce propos 7.2.3. p. 41.

[29] Dans la plupart des cas, il semble que ce sont des Roms parlant la langue de leur communauté, diplômés de l'enseignement supérieur.

Cette limitation paraît difficilement explicable dans un monde en perpétuel changement, dans lequel toute qualification supplémentaire et possibilité de réorientation peut devenir essentielle. De plus, une formation linguistique pour des spécialistes d'autres disciplines ne fait qu'augmenter leurs chances d'intégration dans la communauté européenne et de mobilité professionnelle.

Les spécialistes de l'Université Comenius de Bratislava, comme ceux de l'Université Constantin le Philosophe de Nitra, ont souligné que la balance, dans les facultés de lettres, penche vers la formation de spécialistes de langues qui ne s'orienteront pas vers le métier d'enseignant. Les réponses à un questionnaire lancé parmi les étudiants de première année de l'Université de Nitra montrent que 60 % d'entre eux ne désirent pas devenir enseignants[30].

4.5.2. Spécialisation en langue des signes ?

Les informations reçues par le groupe d'experts indiquent que les futurs professeurs des écoles pour les malentendants bénéficient d'une formation en langue des signes, perçue comme insuffisante, à l'université. La difficulté peut résider aussi dans le fait qu'il n'existe pas une langue des signes unique, standardisée. L'insuffisance de cette formation est probablement une des raisons pour lesquelles la plupart des interlocuteurs consultés estiment que les élèves malentendants ont une faible maîtrise de la langue slovaque[31], ce qui est présenté comme un argument suffisant pour ne pas leur enseigner une langue étrangère (voir aussi 7.2.4.). Il s'agit d'un problème complexe : l'impossibilité de la perception auditive d'une langue étrangère nécessite des approches différentes et un nombre suffisant d'enseignants qualifiés[32]. Un travail de recherche est mené en vue de développer la langue slovaque des signes, ses méthodes et ses applications dans le processus éducatif et curriculaire.

4.5.3. La préparation et le renouvellement des enseignants universitaires

Une grande inquiétude a été manifestée par les universitaires rencontrés en ce qui concerne la formation des futurs spécialistes en langues à même d'enseigner dans les universités, surtout pour ce qui est des langues les moins enseignées, comme le portugais ou les langues scandinaves. Cette question cruciale fait l'objet de la section 5 du présent rapport.

4.6. La formation continue

Le RN précise que la formation continue est mentionnée dans la loi, mais qu'elle n'est pas obligatoire, bien que nécessaire pour le développement de la carrière professionnelle. Pour cette formation continue des enseignants, il existe des institutions spécialisées, centres méthodologiques, qui se trouvent dans toutes les régions et qui appliquent la politique du ministère.

On admet généralement qu'il n'y a pas d'incitation officielle pour encourager les professeurs à participer à des activités de formation continue et les professeurs ne font pas montre d'une grande motivation personnelle à cet égard. Toutefois, la reforme préconisée du baccalauréat, qui introduit un examen obligatoire de langue avec évaluation externe, semble avoir augmenté les demandes de formation parmi les enseignants de langues.

En ce qui concerne les méthodes pour améliorer la qualité des enseignants, les spécialistes de l'université de Nitra sont d'avis que les futurs professeurs de langues ont besoin d'avoir un contact direct avec des locuteurs natifs (par exemple des lecteurs étrangers) et de bénéficier d'une formation continue. De même, le projet *Millenium* propose, entre autres, de développer les possibilités de formation continue à l'étranger, à court et à long terme.

La formation continue est soutenue, depuis des années, par les institutions étrangères présentes en Slovaquie: British Council, Institut Goethe, Institut Français, etc. Cet appui se manifeste par la présence de lecteurs, locuteurs natifs, qui offrent des cours pour les

[30] Difficultés ultérieures de recrutement, surtout pour certaines langues ? Faiblesse des salaires, en comparaison des gains escomptés dans d'autres branches d'activité grâce à la maîtrise d'une ou de deux langues étrangères ? Il serait important de pousser plus loin l'analyse de ce type de réponses des étudiants.

[31] Une faible maîtrise de la langue slovaque peut résulter de facteurs plus importants, tels que l'éducation insuffisante de l'enfant à partir de son petit âge, les soins préscolaires insuffisants, les parents mal informés et coopérant peu avec l'établissement de formation, l'approche communicative mal appropriée.

[32] A ce jour, les études bivalentes d'une langue étrangère et de pédagogie pour malentendants n'existent pas.

enseignants, comme pour le grand public, mais aussi par des stages dans les pays respectifs. Souvent, le soutien est utilisé pour les professeurs des filières bilingues qui, en tout état de cause, sont déjà des filières d'élite, et la question se pose de savoir s'il conviendrait de réorienter en partie cet appui vers les professeurs des autres filières.

5. L'avenir des départements universitaires de langues

Le groupe d'experts a été particulièrement sensible à la situation actuelle des départements de langues des universités, quant à l'évolution de leurs effectifs d'étudiants, au maintien et au renouvellement de leur corps enseignant, à la stabilisation de leurs filières de formation de haut niveau. En effet, même si, quantitativement, au regard des autres secteurs de l'enseignement des langues, il ne s'agit là que d'une petite zone de questionnement, elle peut sembler d'une importance décisive pour l'avenir.

Il est déjà apparu qu'existent un certain décalage, voire des contradictions, entre, d'un côté, des déclarations officielles qui insistent sur l'importance des langues pour le pays et, d'un autre, la faible reconnaissance des enseignants de langues et la qualification insuffisante de nombre d'entre eux ; facteurs défavorables venant s'ajouter à des discontinuités et un certain manque de cohérence dans l'organisation curriculaire des choix et des enseignements de langues – en particulier mais non exclusivement des langues étrangères - dans le système éducatif. La situation au niveau de l'université relève aussi de cette tension et de ces contradictions, comme l'a déjà indirectement fait apparaître, sous l'angle de la formation des enseignants, la section 4 de ce Profil.

Les données recueillies auprès des spécialistes des diverses philologies, notamment à l'Université Constantin le Philosophe de Nitra et à l'Université Comenius de Bratislava, mettent en évidence des éléments d'un diagnostic préoccupant pour l'avenir. Si on reprend quelques-uns de ces éléments, on notera que :

- dans la plupart des cas, si les effectifs d'étudiants inscrits pour l'anglais et l'allemand sont satisfaisants, il n'en va pas de même pour les autres langues étrangères[33] ;
- comme il a été noté plus haut (4.5.1.), seule une petite partie des étudiants qui se préparent au métier d'enseignant souhaite en fait occuper ensuite un poste d'enseignant;
- les filières conduisant aux activités de traduction donnent lieu à un intérêt plus marqué des étudiants, les emplois dans ce secteur passant, avec raison sans doute, pour potentiellement plus rémunérateurs que ceux de l'enseignement[34] ;
- les départements spécialisés de langues n'accueillent pas d'étudiants inscrits dans d'autres disciplines et ces départements accueillent les étudiants ayant une langue étrangère comme spécialité. Les langues étrangères pour les étudiants d'autres disciplines (la langue étrangère figure dans leurs programmes d'études) sont enseignées par les départements de communication en langues étrangères. Les formations ou diplômations mixtes ou bidisciplinaires, pour les étudiants de filières autres que la formation d'enseignants, ne sont aucunement encouragées ni même institutionnellement possibles, en raison notamment des cloisonnements qui perdurent entre les différentes facultés[35] ;

[33] Le nombre moins élevé d'inscrits pour les autres langues étrangères s'explique par le nombre moins élevé d'étudiants de ces langues dans les écoles secondaires.

[34] Il y a lieu de s'interroger sur la validité à moyen terme de cette orientation de plus en plus choisie, dans les départements universitaires de langues, vers la traduction, alors qu'existent par ailleurs quelques filières vraiment spécialisées dans cet ordre de formation. Outre que les carrières y sont incertaines et comportent peu de possibilités de progression, il y a risque de saturation progressive du marché, surtout si les « doubles spécialisations » ou bivalences (deux langues ou une langue et un autre domaine disciplinaire) que proposent les départements de philologies ne sont pas développées pour d'autres voies que l'enseignement.

[35] Cette situation n'est pas propre aux universités slovaques et on trouverait dans d'autres pays les mêmes difficultés d'évolution et d'innovation quant aux filières de formation et aux types d'offres de parcours, de recrutement des étudiants et de préparation à des débouchés diversifiés. Mais le contexte actuel des philologies en République slovaque paraît marqué par une dangereuse spirale descendante, du fait que la réduction des effectifs pour nombre d'entre elles s'accompagne d'une réduction du renouvellement et du rajeunissement du corps des enseignants universitaires. Le nombre des programmes d'études doctorales est très réduit.

- la recherche (autre que celle, surtout individuelle, des enseignants universitaires déjà en place) reste limitée, dans la mesure où le nombre d'étudiants à même de et prêts à s'engager dans la préparation d'un doctorat est plus que limité et cela quelle que soit la langue ;
- le renouvellement à court terme du corps universitaire des départements de langues est donc directement menacé, tout spécialement mais pas uniquement pour les langues n'attirant qu'un nombre réduit d'étudiants ;
- ces menaces sont d'autant plus vives actuellement que, dans la mise en œuvre du processus de Bologne et du passage progressif à un découpage de type 3-5-8 (licence après 3 ans, master après 5, doctorat après 8 ans de parcours universitaire), les commissions compétentes et leurs experts tendent à refuser d'habiliter les formations pour les « petites » langues ;
- le manque de professeurs des universités et de maîtres de conférences pour les langues moins enseignées conduit à l'impossibilité d'ouvrir ou de maintenir la section à l'université, ce qui, par voie de conséquence, empêche la préparation, dans les universités, des futurs enseignants spécialistes de ces langues.

Ce cercle vicieux doit être rompu au plus tôt. En effet, sans une action énergique, la situation présente conduira, très rapidement, à la disparition de certaines filières qui préparent pour les langues considérées à tort et conjoncturellement comme rares. Ce qui serait évidemment dramatique à l'échelle nationale.

6. L'évaluation et la reconnaissance des compétences en langues

6.1. L'évaluation des compétences en langues dans le système éducatif

6.1.1. Caractéristiques générales et évolution

Les nouvelles épreuves sanctionnant la fin des études secondaires (pour les lycées, les écoles secondaires professionnelles et les écoles secondaires d'apprentissage de 4 ans) sont entrées en application à la fin de l'année scolaire 2004/2005 pour la première fois. Cette application avait été précédée par une phase préparatoire depuis 1999. Faute de suffisamment de recul, le présent Profil ne peut donc encore faire état des résultats et des premières conclusions à en dégager éventuellement mais quelques commentaires sont proposés, ci-dessous en 6.1.2.

Ces épreuves comprennent les épreuves dites « externes », à savoir élaborées par un Comité de l'INP (SPU) pour les élèves de toutes les écoles secondaires en Slovaquie et les épreuves internes (orales et écrites). Le contenu de l'épreuve « externe » est formulé dans le document « Exigences-cibles des connaissances et compétences en langues étrangères pour l'épreuve de baccalauréat » (INP (SPU)). Les tests de l'épreuve « externe » sont élaborés par des spécialistes en langues et l'INP (SPU) est responsable de leurs contenu et adéquation.

Les enseignants et les parents ont manifesté une forte appréhension pour ces examens « externes », craignant que les élèves n'y aient pas été suffisamment préparés. Comme noté plus haut à propos de la formation des enseignants (4.6.), cette innovation a pour effet apparemment positif que nombre d'enseignants de langues recherchent plus activement qu'auparavant les cours de formation continue, alors que ceux-ci ne sont pas obligatoires. L'INP (SPU) assure cependant que les épreuves ont été expérimentées depuis plusieurs années, notamment pour les langues étrangères.

Tous les élèves de l'enseignement secondaire général doivent passer des épreuves du baccalauréat[36] dans cinq disciplines : la langue slovaque, une langue étrangère, une discipline scientifique et deux disciplines au choix (dont éventuellement une deuxième langue étrangère).

Les élèves des filières professionnelles passeront les examens de baccalauréat dans quatre disciplines : la langue slovaque, une langue étrangère, une discipline théorique de la filière professionnelle et une discipline pratique.

[36] Cf. Arrêté 510/2004 J.O. et sa nouvelle 379/2005 J.O.

Pour les élèves des établissements dont la langue d'enseignement est l'une des langues des minorités, les compétences en langue slovaque sont évaluées en tant que langue seconde. L'examen de baccalauréat de langue et littérature slovaques diffère, par son contenu et par sa répartition en pourcentage attribué aux items, de l'examen de baccalauréat de langue et littérature slovaques – langue seconde. L'épreuve dans la langue de la minorité est élaborée pour tester les compétences en langue maternelle. A ces deux examens s'ajoute celui d'une langue étrangère : les élèves dont la langue d'enseignement est une langue minoritaire passent donc six épreuves.

Les examens de fin d'études secondaires sont proposés à différents niveaux (A, B et C - étagement temporaire pour les langues étrangères), le choix revenant aux élèves de s'inscrire au niveau qu'ils pensent avoir atteint. L'espoir existe que les universités dispenseront les étudiants des épreuves d'admission s'ils attestent avoir atteint le niveau le plus élevé. Les niveaux pour les langues correspondent aux niveaux B 1 et B 2 du CECR.

Les examens de langues étrangères « externes » sont basés sur le CECR, conséquence logique de la révision des programmes, des standards et des exigences-cibles de langues étrangères, depuis 1997 et conformément aux instruments du Conseil de l'Europe, dont le CECR. Comme l'indique la section 3.5. du présent rapport, ces révisions ont tout récemment conduit à des descriptions parallèles et harmonisées des syllabus pour les différentes langues. La recherche d'une équivalence entre les niveaux de compétence fixés comme objectifs (B 1 et B 2) d'une part, la structure et les contenus des épreuves d'examen d'autre part, a été engagée. L'expérience d'autres pays européens montre que ce processus est délicat et demande du temps. Il est mené avec grande détermination en République slovaque.

Les examens d'anglais ont été élaborés avec le soutien de Cambridge ESOL, par l'intermédiaire du British Council. L'équipe responsable de ces examens bénéficie également d'une formation à l'approche, aux niveaux et aux critères du CECR, fournie par Cambridge ESOL et participe au projet pilote du Conseil de l'Europe qui consiste à relier les examens de langues au CECR. Pour l'instant, seules les deux premières étapes des procédures proposées par le *Manuel pour relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues* (cf. Annexe 6, point 4) peuvent être appliquées, à savoir la « Spécification des examens » et la « Standardisation des jugements » ; pour la « Validation empirique », il faudra attendre les résultats des premières applications des examens.

L'équipe responsable pour les examens d'allemand bénéficie du soutien du Goethe Institut. L'examen de fin d'études secondaires slovaque est reconnu en Allemagne et donne accès aux études universitaires, mais les étudiants doivent passer une épreuve d'allemand, sauf à avoir obtenu auparavant le « Deutsches Sprachendiplom », qui se situe au niveau C 1 du CECR. L'obtention de ce diplôme dispense les élèves de l'examen « externe » en langue étrangère à la fin des études secondaires, seule exception accordée à ce jour[37].

L'introduction d'une langue étrangère (et la possibilité d'en choisir une deuxième) aux épreuves de fin d'études secondaires montre l'intérêt accordé par les autorités slovaques à la pratique des langues étrangères par les citoyens.

6.1.2. Remarques sur les premières épreuves externes

Les premières épreuves externes de langues ont été administrées en 2005. Dans un premier temps, seuls l'anglais et l'allemand ont été concernés par le niveau A (posé comme équivalent au niveau B 2 du CECR) tandis que le niveau B (B 1 du CECR) touchait toutes les langues (anglais, allemand, français, russe, espagnol et italien). La généralisation pour le niveau A est maintenant opérée. Pour les deux niveaux, les meilleurs résultats sont obtenus, comme il fallait s'y attendre, par les lycées (*Secondary grammar school*).

[37] De manière plus générale, on notera que le British Council, l'Institut français et l'Institut Goethe ont participé à la préparation des enseignants dans le domaine de la création et de l'évaluation des tests des matières constitutives de l'examen de baccalauréat (disciplines des sciences naturelles et sociales et langues étrangères). Les enseignants bénéficiant de cette formation continue spécialisée, organisée avec la contribution des instituts mentionnés, ont travaillé, en coopération avec les spécialistes de l'Institut national de pédagogie, à la préparation des tests de la partie externe du baccalauréat.

Mêmes résultats pour **le niveau A** en anglais et en allemand dans les lycées ; résultats un peu supérieurs en allemand dans les autres écoles secondaires.

Pour **le niveau B**, dans les lycées, les différentes langues se positionnent par ordre décroissant des résultats de la façon suivante : anglais, français, russe, allemand et espagnol ; pour les autres écoles secondaires : anglais et russe (quasi à égalité mais avec un très léger avantage pour le premier), français, allemand et espagnol.

Pour **le niveau B**, la partie de l'épreuve avec les résultats les plus bas concerne toujours - aussi bien dans les lycées que dans les autres écoles secondaires - l'épreuve grammaticale ; la compréhension écrite est meilleure que la compréhension orale pour l'espagnol et l'allemand ; la compréhension orale est meilleure que la compréhension écrite pour l'anglais, le français et le russe. Il serait intéressant de comprendre à quoi ces différences entre les langues sont dues.

Ces résultats, qui correspondent à une première mise en œuvre généralisée du nouveau dispositif d'évaluation, appellent des remarques complémentaires :

- En République slovaque comme dans les autres pays européens, la mise en relation des épreuves d'examen avec les niveaux du CECR relève, ainsi que déjà noté, d'un processus s'inscrivant dans la durée. Les épreuves d'examen répondent historiquement à des critères et à des modalités qui ne sont pas immédiatement compatibles avec les catégories et descripteurs propres au CECR. On notera, par exemple que, là comme presque partout ailleurs, les épreuves externes ne comportent pas de contrôle des capacités d'expression orale, toujours difficiles à généraliser, ce qui n'est pas sans incidence sur l'appréciation d'ensemble des résultats[38].
- Les seuils quantitatifs en notes ou points obtenus posés comme équivalents à tel ou tel niveau du CECR sont en conséquence à considérer avec quelque précaution dans cette phase de changement accéléré. La Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe est pleinement consciente de ce que, dans nombre de pays européens, les objectifs en fin de secondaire ont été fixés de manière volontariste en référence au CECR : le système éducatif peut ainsi rendre compte de ses résultats et « garantir » que les élèves qui réussissent les épreuves finales ont atteint un certain niveau de compétence. Mais, une fois prises ces options fortes quant aux objectifs, les mises au point et la validation d'épreuves, ainsi que les révisions curriculaires utiles, supposent des ajustements progressifs : tout ne se fait pas d'un coup.[39].
- La prudence dans l'interprétation des résultats s'impose d'autant plus que les discontinuités relevées et dénoncées dans le dispositif actuel d'enseignement des langues en République slovaque (section 3) et les manques constatés dans la formation initiale et continue des enseignants (section 4) devraient avoir pour effet que les résultats enregistrés en fin d'études soient inférieurs à ce qu'on pourrait normalement attendre si des conditions plus favorables étaient remplies[40].
- Dans l'espace éducatif européen, tel qu'il tend à se structurer aujourd'hui, des régulations internationales « horizontales » devraient peu à peu se mettre en place, chaque pays étant responsable, non seulement vis-à-vis des usagers de son propre système, mais aussi vis-à-vis des autres pays, des résultats qu'il déclare visés et qu'il garantit atteints par tout ou partie de sa population scolaire. Le processus est engagé et

[38] On notera toutefois que les examens de fin d'études secondaires en Slovaquie comportent non seulement cette partie externe écrite, mais aussi des épreuves internes écrite et orale obligatoires pour tous les bacheliers. La note finale englobe les trois parties dont la partie orale interne (où il s'git d'examiner les capacités d'expression orale selon la logique du CECR et en fonction du niveau choisi A (B2) ou B (B1). L'INP (SFU) a assuré la formation des examinateurs ainsi que l'élaboration des standards pour cette partie de l'examen afin d'assurer la compatibilité entre les niveaux déclarés et CECR.

[39] Un Forum international est organisé à Strasbourg en février 2007 à propos des usages du *Cadre Européen commun de référence* et des différences de mise en oeuvre auxquelles le succès international qu'a connu cet instrument peut donner lieu.

[40] Il y aurait notamment lieu de vérifier si les élèves qui obtiennent les meilleurs résultats malgré un parcours d'apprentissage scolaire loin d'être toujours favorable, ne sont pas surtout ceux qui bénéficient en dehors de l'école d'un appui familial important et d'autres voies et moyens d'apprentissage de la langue.

pourrait déjà prendre la forme de comparaison d'épreuves, de critères et de mises en équivalence de « bonnes pratiques » entre différents pays.[41]

6.2. Evaluation de compétences en langues à l'université

La section 5 a caractérisé à grands traits la situation délicate dans laquelle se trouvent nombre de départements universitaires de langues. Il n'est pas besoin d'insister ici sur le fait que les résultats atteints dans le cadre universitaire, qu'il s'agisse de la poursuite de l'étude d'une langue déjà apprise à l'école ou de l'apprentissage d'une nouvelle langue, gagneraient eux aussi à être situés, pour ce qui est du moins des capacités communicationnelles, au regard d'instruments de référence comme ceux que propose le CECR. Cela aussi bien pour les étudiants inscrits dans les départements universitaires de langues que pour ceux d'autres départements. La participation d'étudiants slovaques à des programmes d'échanges internationaux, la possibilité pour eux de valider dans leurs parcours de formation des semestres ou des années à l'étranger, leur circulation professionnelle ultérieure dans d'autres pays, notamment de l'Union Européenne, ou leurs débouchés, en République slovaque même, dans des branches et des métiers en contact avec d'autres pays, ne peuvent que bénéficier d'une validation de leurs compétences linguistiques selon des standards donnant lieu à reconnaissance internationale.

L'évaluation des compétences en langues à l'université est, pour nombre d'étudiants, un encouragement à la poursuite de ce type d'apprentissage, lorsqu'il ne s'agit pas de leur orientation disciplinaire majeure. C'est aussi une manière de compléter et d'entretenir des connaissances et compétences que l'école a mises en place et que l'université peut développer et consolider, notamment par des modes de certification dont les étudiants et d'autres acteurs sociaux (employeurs par exemple) puissent reconnaître la pertinence et la valeur en dehors et au-delà de l'université[42].

6.3. Evaluation de compétences en langues en dehors du système éducatif formel

Il est toujours compliqué de recueillir beaucoup d'informations sur le secteur extrascolaire de l'enseignement des langues, plus difficile à cerner que le dispositif éducatif « classique ». Mais le RN en fait état comme d'un secteur important de formation complémentaire et continue. Les organismes de formation non–formelle (écoles de langues, école de langues d'Etat) et les cursus accrédités par le Ministère de l'Éducation nationale de la République slovaque offrent des cours à des prix très compétitifs, à même de compenser, pour les familles, les étudiants et autres adultes motivés, certaines insuffisances de l'école en matière d'apprentissage des langues. Et il est évidemment légitime que ce choix extrascolaire, qui implique un investissement individuel supplémentaire et volontaire, donne lieu à reconnaissance validée, voire certifiée, des résultats ainsi obtenus. C'est loin d'être toujours le cas et cette situation mériterait un examen attentif. Les remarques qui figurent en 6.1.2. quant à la référence au CECR valent aussi, bien entendu, pour les organismes de formation non-formelle, qui, dans les meilleurs des cas, peuvent relever de réseaux professionnels où le contrôle qualité et la mutualisation de bonnes pratiques sont de règle, notamment pour ce qui touche aux certifications délivrées.

[41] En sus, bien entendu, des travaux de concertation engagés à propos de la mise en œuvre du *Manuel pour relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues* (cf. Annexe 5, point 4).

[42] Il n'est pas inutile de rappeler que dans nombre de pays européens, et dans les processus communautaires intéressant les formations universitaires, des mesures réglementaires sont envisagées ou ont été prises pour que tout étudiant, de quelque spécialité qu'il soit, ne puisse obtenir son diplôme que s'il ou elle a obtenu par ailleurs (ou à l'intérieur même de son cursus de spécialité) une certification de compétence dans une ou deux langues étrangères. Ces validations se positionnent aujourd'hui le plus souvent en relation aux niveaux du CECR.

Plurilinguisme et perspectives

Koľko jazykov vieš, toľkokrát si človekom.

Plus tu connais de langues, plus tu es humain.

(Proverbe slovaque)[43]

7. De la pluralité des langues à une politique linguistique éducative plurilingue ?

Les élèves se trouvent en situation d'apprentissage linguistique tout au long d'un continuum où interviennent la langue nationale (en tant que langue maternelle, seconde ou étrangère), des langues étrangères et, dans le cas des minorités nationales, les langues minoritaires (en tant que langues maternelles). En outre, dans le contexte familial et l'environnement de ces élèves, les mêmes langues et d'autres sont présentes ou susceptibles de l'être.

Cette exposition « transversale » à des expériences langagières multiples et riches constitue un atout majeur trop rarement exploité dans les systèmes éducatifs européens. Une approche compartimentée de chacune des langues considérées présente bon nombre d'inconvénients. Cela peut aller d'une prise de conscience étriquée de la nature du langage jusqu'à une confusion chez les élèves si les différentes langues enseignées le sont comme si elles relevaient de disciplines totalement différentes, en passant par des redondances excessives et, à l'inverse, des absences de mise en relation, dans les pratiques et la terminologie. Le présent rapport a déjà touché à ces orientations, notamment dans la section 2. Il est utile d'y venir maintenant plus directement.

Pour ce faire, on reprend, sous un autre angle, certains points des développements précédents à visée avant tout diagnostique. Il s'agit maintenant de se situer dans une perspective qui vise à dégager des questionnements d'avenir et des pistes propositionnelles. C'est en ce sens aussi que la présente section souligne deux options majeures répondant à des priorités retenues par le Conseil de l'Europe en matière de politiques linguistique éducatives :

- adopter un point de vue global sur les langues en contact en valorisant leur diversité et en considérant leur interdépendance au niveau tant des systèmes éducatifs que des identités et des pratiques individuelles ;
- insister sur le rôle de cette prise en compte de la pluralité des langues dans la construction d'une citoyenneté démocratique et les progrès de la cohésion sociale.

7.1. Le slovaque

Le slovaque est la langue de l'État mais son statut varie selon les locuteurs : s'il est la langue maternelle de la grande majorité des Slovaques (83,9 % de la population), c'est une langue seconde pour un pourcentage élevé de la population (16,1 %) - en général de nationalité[44] autre que slovaque - et c'est une langue étrangère pour d'autres types de publics (réfugiés, immigrés, étudiants et chercheurs étrangers etc.).

7.1.1. Langue nationale et langue maternelle

Le RN (pages 27-29, 36) souligne l'importance de l'enseignement du slovaque en tant que langue maternelle et en tant que langue de l'État et en énumère finalités et objectifs pour les différents niveaux scolaires. Malgré la présence d'indications, tirées des programmes, prônant l'approche communicative, l'insistance sur certains types de contenus (orthographie, orthoépie, grammaire) et l'absence d'autres (typologies textuelles ou types de discours ou langue comme moyen de construction de connaissances autres que linguistiques) ferait penser – comme déjà relevé en 4.2.[45] - que l'enseignement du slovaque suit une orientation plutôt traditionnelle, visant plus un certain type de correction (formelle) qu'une pleine possession des moyens expressifs dans des situations variées de communication aussi bien orale qu'écrite[46]. Et qu'un

[43] Proverbe cité par la Commission des Communautés Européennes en exergue de sa communication COM(2005) 596 final du 22/11/2005, *Un Nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme*.

[44] Selon l'acception qui est donnée à ce terme en République Slovaque.

[45] Cette partie concerne la formation initiale des enseignants du 1er degré de l'école fondamentale.

[46] Lors de la visite du groupe d'experts en Slovaquie, cette première impression a été corroborée au cours de la rencontre avec une Association de parents d'élèves de Poprad, dont un texte demande de façon explicite un

certain purisme, dépassé dans d'autres contextes, affecte encore le monde scolaire et l'opinion publique – mais aussi certains intellectuels – est confirmé par des spécialistes en sociolinguistique travaillant avec l'INP (SPU). Par ailleurs, il faudrait se demander si le commentaire assez généralisé selon lequel le niveau du slovaque baisse ne serait pas justement une manifestation de ce purisme : s'agit-il véritablement d'un relâchement de la langue ou bien simplement de son évolution naturelle ? C'est toute la question de l'enseignement de la matière « langue et littérature slovaques » de la maternelle à la fin du secondaire et à la formation des enseignants qui peut demander en fait réexamen. Le curriculum de slovaque actuel semble à divers acteurs du système scolaire inadéquat à satisfaire les besoins d'un enseignement efficace et moderne de la langue de l'Etat. Le projet PISA fait état de résultats problématiques en lecture en slovaque de la part des élèves. Et si *Millenium* semble (pages 128 et 136) préconiser une approche plus communicative pour la langue de l'État, ce programme n'est probablement pas encore réalisé dans la pratique. Par ailleurs, les curriculums des langues étrangères seraient à bien des égards plus novateurs de par la confrontation qu'ils impliquent avec les autres pays européens, notamment avec la circulation de manuels étrangers ou la référence aux travaux du Conseil de l'Europe.

L'attention portée à la qualité de la langue en République slovaque – on l'a souligné au début du présent rapport (cf. 2.3.) - ne prend pas, dans ce cas, les aspects de crispation, voire de police prescriptive de la langue qu'on observe parfois dans d'autres pays. L'« ambiance » linguistique générale reste empreinte de sérénité et on ne relève pas de traumatisme du « bon usage » ni la présence derrière chaque locuteur (ou à l'intérieur de chaque locuteur !) d'un censeur. Il n'empêche toutefois que cette image figée de la langue et ces pratiques scolaires à caractère surtout normatif sont de nature, si elles sont effectivement largement répandues, à affecter la maîtrise communicationnelle du slovaque et les représentations de l'apprentissage et de l'utilisation de cette langue. Au demeurant, que l'on s'intéresse à la langue de l'État et à la langue maternelle de la majorité des Slovaques n'est pas anodin pour le présent propos : en effet, c'est sur cet enseignement fondateur que, pour la population majoritaire, viendront se greffer les enseignements successifs des langues étrangères.

Pour cette raison, il serait possible d'indiquer comme priorités dans ce domaine :

- la révision du curriculum vertical du slovaque langue maternelle[47], depuis l'école maternelle jusqu'à l'école secondaire sans oublier une prise en compte plus précise de la dimension transversale de la langue slovaque en tant que véhicule d'enseignements disciplinaires et la contribution que les enseignants de disciplines non linguistiques sont appelés à fournir au développement des compétences en langue slovaque ;
- une inflexion de la formation initiale et continue des enseignants de langue et littérature slovaques ;
- la mise au point de matériels, motivants pour les élèves, répondant aux finalités du nouveau curriculum.

7.1.2. Le slovaque langue seconde

L'enseignement du slovaque comme langue seconde est d'autant plus important qu'il touche un pourcentage considérable de la population (16,1 %), souvent concentrée dans des aires plus ou moins homoglottes[48], allant d'îlots territoriaux presque monolingues à d'autres carrément bilingues, surtout dans le sud et l'est du pays. Dans ce cas, le slovaque est la langue nécessaire à l'intégration dans la communauté plus vaste de la Slovaquie et, pour certains (notamment les Roms), de l'intégration tout court.

C'est un enseignement problématique et très délicat dans n'importe quelle situation.

---

enseignement du slovaque plus motivant et plus dynamique dans une optique communicative et s'en prend aux programmes de slovaque en vigueur.

[47] C'est là par ailleurs une priorité déclarée par le Ministère de l'Education nationale : « … SK is facing the need to significantly reform the content of education primarily that of the mother tongue as well as to support education towards critical thinking and problems solution », in Report on Education Policy in Slovakia – National report on fulfilment of goals of European Commission work programme «Education and Training 2010 », 2005, p. 3.

[48] C'est-à-dire, ici, des zones où la population partage une même langue de minorité.

- Dans le cas des langues minoritaires, surtout en milieu homoglotte, le slovaque peut être vécu par certains locuteurs comme une langue imposée avec les effets en termes de (dé)motivation que l'imposition entraîne, y compris - et d'autant plus - en milieu scolaire. Ce n'est pas par hasard qu'un des témoins a déclaré, au cours de la visite, que, dans les milieux minoritaires, il faut davantage miser sur le « droit » que sur le « devoir » d'apprendre le slovaque. La langue de l'État peut être vécue aussi comme un moyen d'homologation ou d'assimilation forcée. D'un point de vue didactique, généralement, dans ce genre de situation, l'acquisition de la L2 peut fortement s'appuyer sur les compétences déjà acquises par l'apprenant en langue maternelle. Mais, de toute évidence, un enseignement uniquement scolaire de la L2 ne pourra en aucun cas donner lieu à une compétence comparable à celle d'un locuteur natif. Ce qui demande prise en compte dans l'évaluation des compétences.
- Dans le cas des milieux à population mixte, l'apprentissage de la L2 devrait, en principe, être plus simple et plus motivé du fait de la présence dans le même contexte de plusieurs langues et variétés, à condition, toutefois, que les diverses communautés qui les parlent communiquent entre elles et se vivent les unes les autres sur le mode de la complémentarité et non pas du cloisonnement, voire de l'inimitié.
- Dans le cas des Roms, selon les témoignages recueillis, le slovaque semble soit investi du prestige de la langue qui ouvre à l'intégration sociale, soit vécu comme la langue qui, à l'inverse, vous exclut. Mais paradoxalement, dans les deux cas, c'est le même échec qui attend ces élèves, si certaines conditions dont il sera question plus loin ne sont pas remplies.

Cette tentative approximative, voire trop « carrée », de classer la diversité des situations où intervient l'enseignement du slovaque L2 ne rend sans doute pas compte de leur richesse et de leur complexité réelles en Slovaquie. Mais le but était de démontrer que, dans le cas d'une L2, des opportunités et des contraintes ainsi que des enjeux autres que linguistiques interviennent, tous très différents entre eux, et qui font que chaque situation d'enseignement du slovaque L2 nécessiterait une étude – et une écoute - très attentive et que les méthodes à utiliser devraient fortement varier d'un contexte à un autre. Sans oublier que, dans bien des cas, l'école, qui peut agir efficacement, ne peut pas tout faire et tout résoudre.

D'un point de vue strictement pratique, l'enseignement d'une L2, se situant à mi-chemin entre celui d'une langue maternelle (LM) et celui d'une langue étrangère (LE), pourrait s'inspirer, de manière sélective et éclectique selon les diverses situations, des critères et des méthodologies des deux enseignements (LM et LE). De toute évidence, cet enseignement différera si la langue source appartient au groupe des langues slaves ou pas. Dans le premier cas, il sera possible, dès l'abord, de s'appuyer sur les affinités pour avancer de façon plus rapide ; dans le deuxième, il sera nécessaire d'explorer plus à fond les diversités des deux systèmes tout en soulignant les transversalités existantes.

Encore une fois, il est question ici, comme pour le slovaque langue maternelle, d'un nouveau curriculum, de formation initiale et continue des enseignants, de matériels adéquats.

7.1.3. Le slovaque langue étrangère

Le slovaque langue étrangère a paru être dans la situation la plus heureuse : c'est sans doute aussi la plus facile des trois situations examinées, car la moins connotée du point de vue politique, idéologique et identitaire, s'adressant à un public choisi, motivé et non captif, situation parrainée et soutenue par l'Université.

Plus problématiques semblent les résultats de l'enseignement du slovaque LE assuré pour les immigrés, les réfugiés et leurs enfants par l'Office de la migration du Ministère de l'Intérieur de la République Slovaque et, pour les enfants, malgré un projet mis au point en concertation avec l'INP (SPU). Cela pourrait, en partie, s'expliquer par le fait que, pour les enfants immigrés, on entre dans une problématique très semblable à celle des minorités linguistiques nationales. A l'ère de la globalisation, les immigrés représentent en effet partout un nouveau type de minorité, avec certains problèmes spécifiques aux minorités : notamment celui de l'enseignement et de la sauvegarde de la langue maternelle de l'enfant.

7.2. Les langues minoritaires

7.2.1. Richesse ou contrainte ?

A un observateur extérieur, ainsi qu'on a déjà pu le marquer dans la première partie de ce rapport, la situation linguistique de la Slovaquie ne peut que donner l'impression d'une richesse pleine d'opportunités :

- 11 minorités nationales recensées (p. 13 du RN) ;
- 9 langues officiellement protégées en application de la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* (p. 19 du RN) ;
- l'absence d'une coïncidence parfaite entre origine et langue maternelle (cf. RN page 14) ;
- des confins qui rendent une partie de ces langues (le hongrois, le tchèque, l'ukrainien, l'allemand, le polonais) plus proches d'un point de vue géographique que d'autres (le croate et le bulgare) ;
- une langue (le russe) qui a été jusqu'en 1989 massivement enseignée (et imposée) à la population slovaque ;
- une minorité qui possède une langue (le romani) dont on dit qu'elle est « dépourvue de territoire » (ou, mieux, « transnationale »), mais qui en Slovaquie est ancrée dans une partie du territoire de par la sédentarisation forcée de la population rom sous le régime communiste[49]. Dans cette cohérence, le Gouvernement slovaque a décidé de protéger le romani au titre de la Partie III de la *Charte des langues régionales ou minoritaires* comme une langue disposant d'un territoire.
- les langues des « nouvelles minorités », comme on vient de le dire : celles dues à l'immigration.

Toutefois, cette richesse et cette complexité, porteuses d'opportunités diverses, semblent être vécues plus en termes de contrainte[50]. Le panorama linguistique que l'on vient d'esquisser (trop rapidement) peut déjà permettre de se figurer le type de représentations sociales (de signe contrasté, voire opposé) que chaque langue minoritaire véhicule de par son passé historique, de par sa réalité actuelle, de par les valeurs dont elle est porteuse et de par les connotations dont elle se teinte selon les points de vue.

7.2.2. Rôle et place de la langue maternelle dans l'éducation des enfants des minorités

L'engagement pris par le parlement de la République slovaque par sa ratification en 2001 de la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* montre la voie à suivre dans tous les domaines de la sauvegarde des langues minoritaires, y compris dans celui de l'éducation. S'il est de quelque pertinence de prendre comme un des indicateurs possibles de la vitalité d'une minorité en Slovaquie, le pourcentage de locuteurs dont la langue maternelle coïncide avec l'origine déclarée (cf. RN p. 14), il semblerait que la minorité qui cultive et entretient le mieux sa langue est la minorité hongroise dont les locuteurs (97,44 %) dépassent en pourcentage les locuteurs de la langue slovaque d'origine slovaque (96,65 %)[51]. Elle est suivie par la minorité tchèque (82,17 %). Les langues qui paraissent avoir une moindre vitalité suivant l'indicateur choisi sont, dans un ordre décroissant la langue allemande (67,12 %), la langue romani (65,82 %) et la langue ukrainienne (58,70 %)[52].

---

[49] Sans oublier que les Roms furent déjà assimilés par la contrainte en Hongrie, sous Marie-Thérèse et Joseph II.

[50] Et ce jusque dans les pages du RN où cette impression perce ici et là à travers certaines formulations linguistiques (cf., par ex. : milieux peu stimulants *vs* environnement bilingue (p. 48) pour désigner les milieux minoritaires homoglottes ou « enfants à barrière linguistique » (p. 26) pour les enfants de familles immigrées).

[51] Il est vrai qu'entre le recensement de 1991 et celui de 2001 le taux de Slovaques se déclarant d'origine hongroise est passé de 10,16% à 9,68% (soit – 1,08). Toutefois les variations dans ce type de données peuvent dépendre de causes très différents entre elles : changements démographiques, changements dans la déclaration de sa propre nationalité ou bien encore changements dans l'autodéclaration de sa propre langue maternelle.

[52] On ne revient pas ici sur les commentaires de la note 4 qui incitent à prendre avec une certaine précaution la précision apparente de ces pourcentages : les autodéclarations, pour les langues comme pour les nationalités, obéissent, dans les recensements, à des variations individuelles ou collectives qui répondant à des motivations et

Une donnée qui frappe est le pourcentage de locuteurs du ruthène d'origine ruthène (94,01 %). Rappelons que cette langue ne peut s'appuyer comme d'autres sur le soutien d'un pays dont elle serait la langue officielle. Suivant certains documents[53], cette langue, bien que standardisée depuis 1995 (contrairement à ce qui se passe dans d'autres pays où elle est également parlée) et figurant parmi les langues protégées, ne recevrait pas le même soutien que d'autres (par exemple l'ukrainien, pourtant encore plus minoritaire que le ruthène). Ajoutons à cette donnée, une autre qui peut surprendre : 27,74 % des Slovaques d'origine ukrainienne parlent le ruthène (RN, tableau p. 14). Le ruthène aurait-il du mal à se faire une place solide et distincte de l'ukrainien ? Conséquence de la sorte de négation dont la minorité ruthène a fait l'objet sous le régime communiste qui assimilait les Ruthènes aux Ukrainiens ? La situation du ruthène pourrait, en partie aussi, souffrir des débats linguistiques qui entourent cette langue et ses rapports avec l'ukrainien (cf. RN, paragraphe 1.4.). On peut, enfin, également s'interroger ici sur les effets de l'autodéclaration d'appartenance communautaire dans les procédures des recensements de la population[54]. D'autres sources encore témoignent, par contre, d'une sorte de regain, de « renaissance » d'intérêt pour la langue ruthène, attribuée à une prise de conscience ethnique, de la part de la minorité ruthène[55]. Il demeure qu'à un observateur extérieur la situation du ruthène paraît mériter attention dans le panorama des langues minoritaires, car il pourrait sembler que la partie de la population slovaque appartenant à la minorité ruthène (24,201 soit 0,45 %) ne profite pas pleinement de ses droits en tant que minorité linguistique.

Sur ces questions concernant les langues minoritaires de la Slovaquie et les mesures entreprises pour leur sauvegarde, le processus d'examen régulier prévu au titre de la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaire*s pourrait sans doute apporter des analyses, observations et propositions spécifiques reposant sur des informations autres que celles prises en compte par le RN et le présent *Profil*, et dans une finalité également autre.

Dans la situation de multilinguisme diffus de la République Slovaque, où des îlots de monolinguisme peuvent toutefois exister, il est sans doute utile de rappeler que la sauvegarde de la langue minoritaire est le point de départ pour un plurilinguisme « additif » selon une ancienne définition : c'est-à-dire un plurilinguisme dans lequel toutes les langues acquises se greffent sur la langue maternelle de l'enfant, justement valorisée par l'école au niveau identitaire et solidement acquise dans la première alphabétisation. Ce n'est qu'à ces conditions qu'il est possible de parvenir à un plurilinguisme serein et inclusif. Le contexte linguistique slovaque, tel qu'il apparaît dans sa diversité et dans sa complexité, peut favoriser une intégration sociale et culturelle réelle et apaisée de ses minorités à travers le plurilinguisme - où le slovaque aurait toute sa place privilégiée en tant que langue de l'État - plutôt que par la seule connaissance de la langue slovaque. Sans compter que c'est au prix (fort, certes) d'un plurilinguisme partagé qu'il est possible d'assurer la cohésion sociale et une intégration respectueuse des diversités.

D'un point de vue éducatif, pour les raisons que l'on vient d'énumérer, il est important que les enfants de toutes les minorités (y compris les enfants des familles immigrées) aient les mêmes droits et les mêmes opportunités d'apprendre, dans les meilleures conditions possibles, leur langue maternelle.

7.2.3. La question cruciale des Roms

La question (on n'adopte pas le terme « problème ») de la communauté Rom et de la langue romani mérite une mention à part. Une première donnée, très contrastée, concerne la consistance réelle de cette population : le recensement de 2001 n'indique que 89.920 Roms

---

entraînent des fluctuations diverses. C'est aussi ce que souligne le paragraphe suivant. Cf. aussi, à ce propos la note ci-dessous.

[53] LECLERC, J. (2005) : « SLOVAQUIE – La politique linguistique slovaque à l'égard des minorités nationales », in *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, TLFQ, Université Laval : [http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/slovaquiepolminor.htm] .

[54] Les Slovaques déclarant leur origine ruthène sont, par ailleurs, passés - entre le recensement de 1991 et celui de 2001- de 0,33 % à 0,45 % (+ 0,12%) alors que les Slovaques d'origine ukrainienne de 0,25 % à 0,20% (soit – 0,05 %) sans, encore une fois, que l'on soit à même d'expliquer ces variations

[55] EUROMOSAIC, (2005) : *Les autres langues en Slovaquie*, sur le site : http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/langmin/euromosaic/slok4_fr.html#4.

(soit 1,7 % de la population) se déclarant tels. Pourtant, comme déjà relevé au début du présent Profil (cf. 2.1. et note 6), d'autres estimations dénombrent jusqu'à 500.000 Roms (soit un pourcentage très proche de celui atteint par la minorité hongroise qui est la plus nombreuse en République Slovaque). Ces aléas numériques peuvent être interprétés très différemment : du désir d'intégration à la honte, en passant par toute une série d'autres problèmes (combien de Roms répondent vraiment au recensement ? combien sont en mesure de le faire ? etc.). Il n'en reste pas moins que cette incertitude demeure problématique. La Slovaquie partage d'ailleurs avec d'autres pays ce problème de l'absence de données statistiques fiables concernant les Roms, comme le confirme une étude de la Commission Européenne de 2004[56].

Ne seront pas pris en compte ici les problèmes d'ordres historique, social, économique, culturel, sanitaire et autres qui affectent cette communauté, car ce n'est pas le propos du présent document, bien qu'il soit évident que la question rom relève de nombreuses instances normalement appelées à travailler de concert et de manière convergente. Il ne sera question que du domaine de l'éducation et de sa place centrale et fondamentale pour la survie et pour l'évolution de cette population[57]. Seul le système éducatif, en effet, est en mesure de créer une *intelligentsia* rom qui ne se désolidarise pas de sa communauté, mais qui œuvre à son intérieur pour que celle-ci retrouve une conscience claire de soi, de ses origines, de son histoire, de ses traditions et de sa langue. C'est alors sur cette base que la minorité rom pourra être à même de penser elle-même son évolution et son avenir en des termes culturels propres. Or la place du romani dans ce processus est tout à fait centrale, car la langue porte et soutient l'identité d'un peuple.

Certes, on pourra objecter que bien des parents roms, ceux, tout au moins, qui envoient leurs enfants à l'école, demandent que le romani ne leur soit pas enseigné et préfèrent souvent qu'ils soient scolarisés en slovaque : mais pour partie d'entre eux, comme dans d'autres contextes similaires, ce qui se trouve à l'œuvre, c'est justement un réflexe de honte couplé au désir d'intégration, sinon d'assimilation. C'est souvent le symptôme le plus clair de l'auto-déprivation culturelle d'une minorité, effet probable aussi de la domination symbolique, qui, selon la conception de Bourdieu[58], conduirait le « « dominé » à assumer pour soi-même le point de vue du « dominant ». C'est donc sur le versant des familles qu'il est nécessaire d'agir d'abord et par l'intermédiaire de membres de la communauté rom (médiateurs, assistants, enseignants ou autres) pour qu'elles soient informées et tranquillisées sur les effets positifs de l'enseignement **du** et **en** romani, accompagné, bien évidemment, d'un enseignement solide et renforcé du slovaque[59].

Sera ici souligné, d'une part, le rôle tout à fait central qu'ont à jouer les directeurs des établissements scolaires :

- dans le dialogue entre l'école et la communauté rom,
- dans l'information des parents rom sur leurs droits concernant la scolarisation en romani de leurs enfants,
- dans l'explicitation et l'argumentation des bienfaits du bi-/plurilinguisme (y compris comme moyen d'intégration des enfants rom dans la société slovaque) auprès des enseignants, des familles et, plus largement, du territoire

---

[56] European Commission (2004) : *The Situation of Roma in an enlarged European Union*, Employment & social affairs, p. 37-39. Repérable à l'adresse suivante : http://europa.eu.int/comm/employment_social/publications/2005/ke6204389_en.html

[57] Les institutions européennes accordent une importance particulière à cette dimension, dans le cadre des actions entreprises en faveur des populations roms/tsiganes en Europe. Voir notamment, sur le site du Conseil de l'Europe, rubrique « Cohésion sociale », la section consacrée aux Rom et gens du voyage et la Recommandation (2000) 4 du Comité des Ministres aux Etats membres sur l'éducation des enfants roms/tsiganes en Europe.

[58] BOURDIEU, P. (1982) : *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard et BOURDIEU, P. (1990) : La domination masculine, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 84, 1990, 2-31.

[59] Des expériences se situant aux confins entre famille et école et visant une littéracie familiale bilingue prise en charge par les parents roms, soutenus par des formateurs, pourraient représenter une modalité de coopération et de rapprochement entre la communauté rom et l'école. Cette approche se fondant, en même temps, sur les caractéristiques du type de littéracie qui est propre à la communauté et sur une gestion explicite de son répertoire bi/plurilingue de la part des parents semble faire ses preuves en Bulgarie (cf. KYUCHIKOV, H. (2005) : "The Bilingual Socialization of Roma children in Bulgaria", In X. P. Rodriguez-Yanez, A. M. Lorenzo-Suarez & F. Ramallo (Eds.), *Bilingualism and Education: From the Family to the School*. Munich: Lincom Europa, 161-168).

et, d'autre part, la contribution considérable qu'ils pourraient apporter, à travers l'action de l'école, à une évolution de l'image de la langue romani, de la communauté rom, de sa culture et de ses spécificités dans la société slovaque[60].

On pourra également objecter que l'*intelligentsia* rom, une fois atteint un certain niveau socio-culturel et socio-économique, est facilement tentée d'abandonner sa communauté d'origine, voire de la renier. Pourtant, il y a des exemples contraires, en Slovaquie même, qui mériteraient d'être étudiés pour détecter les déclics (culturels, identitaires et autres) qui ont fonctionné dans le sens de la solidarité envers la communauté rom d'origine. Ce genre d'études devrait permettre de repérer les mesures les plus adaptées pour soutenir et accompagner ces membres de la communauté rom dans leur action. Il a été possible, lors de la visite du groupe d'experts, de rencontrer des membres de la minorité rom ainsi engagés, qui ont dit l'importance d'apaiser le sentiment de honte et de favoriser la fierté de leurs origines chez les enfants roms, y compris à travers un travail sur l'histoire de ce peuple. Des expériences novatrices, initiées ou parrainées par l'INP (SPU), paraissent d'un extrême intérêt tant pour la communauté rom que pour ce qui est de l'opinion publique slovaque : le lycée privé rom de Kŏsice, dont la directrice est elle-même rom, par exemple, ou encore le lycée bilingue de Bratislava qui offre à ses étudiants des cours de langue et culture rom. Ce dernier type d'initiative peut, en effet, contribuer à un changement de représentations et d'attitudes des Slovaques de demain envers la minorité rom. Mais ces expériences pilotes restent extrêmement rares, fragiles et ne touchent que quelques élèves, alors que la présence d'enfants roms dans les écoles et classes spéciales, leur niveau élevé d'abandon scolaire, la carence d'enseignants de rom sont encore monnaie courante. Il est donc, difficile, dans ces conditions, de créer rapidement une élite rom et de donner un niveau acceptable d'éducation à la minorité qui en a le plus grand besoin. Ne serait-ce que pour avoir accès à un travail. Face à l'absence de données statistiques fiables sur les enfants rom à scolariser, face à leur nombre énormément plus important que dans d'autres pays d'Europe, il est fondamental de trouver le plus rapidement possible des formules efficaces, suffisamment nombreuses et étendues qui puissent permettre de toucher toute cette jeune population en souffrance : il y va, en partie, de l'avenir économique de la République Slovaque (c'est chez la population rom que le taux de chômage atteint les pourcentages les plus élevés), mais aussi de son image de pays démocratique et sensible au bien-être de ses minorités sans discrimination aucune. Sans compter les retombées positives que l'on peut attendre de l'action éducative sur l'inclusion et la paix sociales.

Une autre question sensible est celle du type de variété du romani à adopter[61]. Or du point de vue de l'écrit, la Slovaquie jouit d'un avantage certain, sur lequel tant d'autres pays ne peuvent s'appuyer : la codification écrite de la langue romani réalisée sur la base du dialecte de l'Est déjà en 1971. Cette codification devrait constituer une base pour un travail, plus aisé que dans d'autres situations similaires, quant à l'expression et à la production écrites.

Pour ce qui est de l'expression orale, d'un côté, il est bien entendu que la première variété à utiliser à l'école est celle que parle l'enfant ; il faudrait aussi, de l'autre, envisager de façon positive le pluralisme des variétés de romani, moins en concevant la variation en termes de contrainte ou d'obstacle qu'en l'exploitant didactiquement sur la base de stratégies d'intercompréhension et, donc, comme source d'enrichissement. Par ailleurs, à un autre niveau mais de façon analogue, il semble exister, au moment actuel, dans le domaine de la recherche, des hypothèses d'utilisation souple et pas trop normée de différents types de codifications nationales et régionales du romani[62], ce qui pourrait permettre et faciliter une intercompréhension entre les différentes minorités roms y compris au-delà des frontières nationales. Sans compter que cette communication décloisonnée, en réseau, entre communautés roms permettrait l'échange d'expériences et de matériels didactiques.

L'INP (SPU) a produit, il y a déjà quelques années, des matériaux pédagogiques destinés à la scolarisation des enfants roms. Mais ces éléments pour l'enseignement ne sont pas mis en œuvre comme ils pourraient l'être, tant parce que la scolarisation même de ces enfants reste

[60] D'autres instances, notamment les médias, ont dans ce domaine un rôle majeur et irremplaçable à jouer.
[61] Seule la graphie ayant été normalisée en République slovaque.
[62] MATRAS, Y. (2004) : "The Future of Romani: Toward a policy of linguistic pluralism", 1-21 sur le site www.llc.manchester.ac.uk/Research/ Projects/**romani**/downloads/2/Matras_Pluralism.pdf

problématique et aléatoire qu'en raison de l'absence quasi totale d'enseignants qualifiés pour l'enseignement du (et en) romani. On retrouve donc ici, et de manière particulièrement criante, le besoin d'une formation d'enseignants qui, dans ce cas, seraient à même de travailler en romani et en slovaque et seraient de par leur origine et/ou leur formation, sensibilisés à la situation initiale spécifique de cette population[63].

L'aboutissement du projet pour l'élaboration d'un curriculum vertical pour la langue rom ainsi que la diffusion à plus large échelle de projets de qualité déjà en cours de réalisation visant aussi bien la scolarisation des enfants de la communauté rom que le sensibilisation de la majorité slovaque à la culture et à la langue rom pourraient également contribuer à terme à une meilleure prise en compte du romani par l'école.

Parallèlement, pour soutenir l'action fondamentale de l'école en faveur de la population rom, il serait souhaitable que d'autres mesures et d'envergure, soient assumées par d'autres, nombreuses instances (politiques, administratives, culturelles, médiatiques, etc.) afin de combattre - par une information documentée et par des connaissances historiques fiables - les préjugés dont – en République slovaque comme dans d'autres pays - souffrent les Roms ; afin aussi d'améliorer globalement l'image de la culture et de la langue rom dans l'ensemble de la société slovaque et de favoriser ainsi une intégration des Roms - respectueuse de leur diversité - dans la société slovaque.

La question rom a une telle envergure dans ce pays que la République Slovaque serait à même, par la poursuite, l'extension et l'amélioration de ses expériences les plus novatrices - dans le domaine éducatif mais non exclusivement – de fournir des exemples et des modèles d'intervention efficaces que pourraient profitablement suivre d'autres pays de l'Union Européenne. Autre façon de convertir ce qui semble une contrainte en une opportunité aussi bien pour la minorité rom que pour le pays dans son ensemble en cette *Décennie 2005-2015 de l'intégration des Roms* à laquelle la Slovaquie a donné son appui et son adhésion.

7.2.4. La langue des signes

Minorité d'autant plus minoritaire qu'elle est vraiment exiguë, tellement exiguë qu'elle ne constitue pas un marché intéressant pour les éditeurs, la communauté des malentendants et des sourds-muets mérite une attention toute particulière. La langue des signes rentre actuellement, comme d'autres langues, dans la réflexion théorique et scientifique en Europe et ailleurs et souvent dans le domaine spécifique des études sur le plurilinguisme[64]. Car, au départ déjà, les personnes affectées d'un handicap de l'ouïe sont bilingues dans la langue des signes et dans la langue qui leur est enseignée à l'école, dans ce cas précis le slovaque. Lors de la visite du groupe d'experts en République Slovaque, il a été noté, d'après les témoignages, que, malgré une loi garantissant les droits des enfants sourds-muets à recevoir une éducation en langue des signes (n° 149 de 1995) – la langues des signes est reconnue comme « un système de communication naturel pour les personnes sourdes » -, la situation de cet enseignement reste très problématique : absence d'un centre qui s'en occupe de façon spécifique, absence d'une standardisation de la langue des signes[65], insuffisance des cours universitaires pour son enseignement, carence d'enseignants bien formés[66], insuffisance de l'école préscolaire (non obligatoire) qui est fondamentale pour les enfants porteurs d'un handicap, pas de maîtrise des ordinateurs, solitude des parents face au handicap de leurs enfants et, comme conséquence finale de tout ceci, une insuffisante maîtrise et de la langue des signes et de la langue slovaque de la part de ces élèves.

---

[63] On ne songe évidemment pas ici à des modes ou filières de scolarisation qui seraient propres (réservés) à la population rom. Les formules à rechercher doivent permettre l'inclusion rapide et non l'exclusion durable de ces enfants, éviter aussi qu'ils soient, comme c'est très souvent le cas, orientés d'emblée vers des classes spéciales.

[64] Voir par exemple l'étude de Lorraine Leeson *Les langues signées dans l'enseignement en Europe – Exploration préliminaire*. Document préparé pour la conférence intergouvernementale sur les langues de scolarisation (accessible en ligne dans les pages web de la Division des politiques linguistiques, sur le site du Conseil de l'Europe).

[65] Ce n'est pas la même variété de langue des signes qui est utilisée partout dans le pays et il peut y avoir ainsi des variations entre différentes écoles où des enseignants enseignent et utilisent la langue des signes. Il s'agit avant tout d'écoles spéciales, et rarement d'écoles « ordinaires ».

[66] Seule l'Université Comenius de Bratislava propose une initiation à la langue des signes dans le cadre de la formation initiale des enseignants.

Il est clairement admis qu'il est nécessaire de standardiser et d'étendre le recours à la langue des signes, y compris en contexte familial, de développer des méthodologies de son enseignement, de produire un curriculum et des manuels en vue de son usage à tous les niveaux du cursus pour l'instruction et l'éducation des enfants sourds, mais il reste, à l'évidence, encore beaucoup à faire. La continuité dans la scolarisation de ces enfants ne peut pas être assurée aussi longtemps qu'existent des obstacles à leur participation. L'absence d'un standard commun et la pénurie apparente d'interprètes viennent encore compliquer la tâche de parents sourds dans la relation entre l'école et leurs enfants. Il faut espérer que les projets de l'INP (SPU) spécifiquement mis en œuvre dans ce domaine depuis 1998[67] recevront le soutien nécessaire en vue de la solution de tous ces problèmes.

7.3. Les langues étrangères

7.3.1. La demande et l'offre

L'offre des langues par l'école ne semble pas se fonder, pas plus qu'ailleurs, sur des enquêtes précises autour des besoins en langues liés, par exemple, au développement économique du pays. Aucun étonnement ainsi à voir que l'anglais, comme partout ailleurs, est la langue étrangère la plus enseignée[68].

Concernant les autres langues, l'allemand vient en deuxième position, suivant une tradition attestée dans le passé et une proximité, outre que géographique, de nature culturelle.

Les langues germaniques (anglais et allemand) ont donc la préférence.

Reste assez surprenant le fait que le vaste patrimoine langagier des langues minoritaires qui sont des langues aussi de proximité – tchèque, hongrois, ukrainien, polonais, ruthène aussi - ne fasse l'objet d'aucun enseignement en langue étrangère dans les Ecoles fondamentales et secondaires : raisons historiques ? raisons de prestige ? raisons économiques ? raisons identitaires ? La République slovaque semble par ses choix des langues étrangères vouloir s'ouvrir beaucoup plus à l'Ouest qu'à l'Est, aire à laquelle pourtant elle appartient tout autant et qui est en train de se dynamiser sur différents plans. Or l'apprentissage – même partiel - par la majorité des langues des minorités (comme cela est le cas du romani, par exemple, dans une expérience déjà citée d'un lycée bilingue de Bratislava) peut concourir à la cohésion sociale, à une cohabitation plus consensuelle et au développement d'une conscience démocratique et citoyenne plurielle. Sans compter que, comme ces langues sont aussi des langues de proximité, elles peuvent profiter d'occasions plus riches et plus informelles d'apprentissage (à travers la diffusion de médias des pays avoisinants, par exemple) et peuvent ouvrir à l'avenir des perspectives économiques, culturelles et autres[69].

Parmi les langues slaves, on remarque, en troisième position, le russe qui, délaissé après 1989, est en train de reprendre du terrain. Signe que les préjugés négatifs liés à un passé douloureux, même récent, qui affectent une langue peuvent être facilement et rapidement dépassés. Mais signe peut-être aussi que les intérêts économiques entrent en ligne de compte dans les choix des usagers du système éducatif.

Viennent ensuite, et surtout aux écoles secondaires, les langues romanes : dans l'ordre, le français largement en tête devant l'espagnol et l'italien. Pour le français, il faut signaler l'impulsion donnée à son enseignement par l'implantation d'une usine d'automobiles PSA employant 10.000 personnes (y compris les sous-traitants), qui a choisi cette langue comme moyen majeur de communication.

7.3.2. Instrumental et éducatif

[67] Il y a plus de 10 ans, l'Institut pédagogique national a élaboré le Programme de mise en place des conditions nécessaires à l'application de la loi du CN RS № 149/1995, J.O. relative à la langue des signes dans le processus de formation des malentendants dans les écoles maternelles, fondamentales, secondaires et supérieures en République slovaque.

[68] Bien des études montrent pourtant que, ne serait-ce que sur un plan purement économique, l'apprentissage des langues des voisins a souvent des effets plus positifs que le seul apprentissage de l'anglais.

[69] Il convient de relever que des échanges existent déjà aussi au plan économique et de l'emploi dans la mesure où des travailleurs slovaques exercent leur profession en tant que travailleurs transfrontaliers.

Les relations entre demande et offre ne sont pas seulement fonction de circonstances économiques conjoncturelles, de voisinages géographiques privilégiés ou repoussés, des effets d'une certaine mondialisation ou du souhait de surmonter une pluralité considérée comme difficile à gérer par le recours à une sorte de *lingua franca* unique. Les autorités de la République slovaque l'ont à l'évidence bien compris en offrant, dans le principe, un éventail relativement ouvert de choix de langues étrangères aux élèves scolarisés et en prévoyant l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère. Mais on a constaté dans la section 3, du présent rapport, que les choix de langues et la continuité de l'apprentissage se trouvent soumis de fait à des dysfonctionnements structurels importants qui ne font qu'aggraver les choix instrumentaux (intérêt professionnel ou économique de la connaissance de telle ou telle langue) que les familles tendent à opérer et, souvent, les établissements à encourager, notamment pour des raisons organisationnelles.

La question est donc ici de déterminer dans quelle mesure et à quelles conditions les langues étrangères, dans leur pluralité, peuvent effectivement être mieux intégrées au projet éducatif d'ensemble, de l'école fondamentale jusqu'à l'enseignement supérieur, en raison aussi de leur valeur formative, culturelle, citoyenne, et comment le message de l'importance d'une diversification peut mieux circuler dans la société civile. On relèvera à ce propos que tant le *Guide pour l'élaboration des politique linguistiques éducatives* du Conseil de l'Europe que le *Plan d'action 2004-2006 pour les langues* de la Commission européenne insistent sur cette nécessité d'une adhésion sociale large à ces visées éducatives et d'une complexification de la demande en langues, de manière à ce que celle-ci ne se réduise pas à des dimensions utilitaires à court terme, si importantes soient-elles comme appui premier pour une évolution des représentations sociales en matière d'apprentissage et d'usage des langues.

7.4. L'alternance des langues dans le curriculum : principes méthodologiques

Une conception cloisonnante qui focalise sur chaque langue indépendamment des autres ne paraît pas en cohérence avec les changements proposés par le rapport *Millenium*. (pp. 161-164). Si l'éducation aux langues est pensée comme un tout, alors des transferts de savoir-faire communicationnels peuvent être encouragés, des stratégies d'apprentissage renforcées, une conscience langagière d'autant plus éveillée, une appréhension de la diversité culturelle et linguistique stimulée. Le recours aux technologies de la communication peut être encouragé transversalement et favoriser d'autant mieux des formes d'autonomisation de l'apprentissage.

C'est aussi par une approche plus holistique que l'éducation aux langues peut aider à introduire une dimension européenne dans l'éducation. Ainsi que l'indique le projet *Millenium* (p. 160), cela implique bien plus que l'apprentissage des langues et rejoint des finalités telles que la citoyenneté démocratique, le respect pour des valeurs éthiques universelles. Afin de tirer tout le bénéfice d'une approche plus globale des langues, il est essentiel que les enseignants de langues différentes (nationale, de minorités, étrangères) coopèrent et partagent les expériences de leurs spécialisations voisines et de leur visée commune. Il est gratifiant pour eux de pouvoir se penser et agir comme des professionnels de l'éducation aux langues et pas seulement comme des enseignants d'une langue particulière. Tous peuvent profiter d'une meilleure continuité et d'une plus grande cohérence dans cette éducation. Et on retrouve ici, bien entendu, l'importance de la formation des enseignants (cf. 4)…

7.4.1. Les langues entre elles

Le RN (p. 68) mentionne explicitement parmi les problèmes à débattre : « élargir les échanges et la collaboration des enseignants des différentes langues en vue d'élaborer et de développer des stratégies communes de l'enseignement de langues » et, tout de suite après, « innover les objectifs de l'enseignement des langues avec la mise en valeur du « plurilinguisme » ». Ces objectifs rentrent pleinement dans ceux que le Conseil de l'Europe prône pour les politiques linguistiques éducatives.

Toutefois, ces préoccupations paraissent peu partagées dans les différents milieux où des échanges ont pu avoir lieu lors de la visite du groupe d'experts. Les activités décrites sont nombreuses et de qualité, mais l'impression que l'on en retire, c'est qu'elles se font de façon parallèle et cloisonnée par langue et que la conscience qu'il est nécessaire de rechercher et d'exploiter différents types de transversalités n'est pas généralisée. Pourtant les deux objectifs

cités paraissent particulièrement importants dans la situation sociolinguistique riche et complexe de la République Slovaque et de son enseignement des langues maternelles, secondes et étrangères. Les langues des répertoires de la plupart des enfants sont déjà diverses à leur entrée à l'école. Cette dernière contribue à leur enrichissement ultérieur. Les passages se font très souvent au long du cursus scolaire d'une langue slave à une langue germanique (anglais ou allemand) ou à une langue romane (français, italien et espagnol). Pour les minorités ces passages sont parfois plus complexes encore : dans le cas du hongrois, on passe d'une langue finno-ougrienne à une langue slave, le slovaque ; dans le cas de l'allemand, d'une langue germanique à une langue slave ; dans le cas du romani, d'une langue indo-iranienne à une langue slave tandis que dans le cas de l'ukrainien, du ruthène, du polonais, du tchèque, le passage se fait d'une langue slave à une autre langue slave. Il est bien évident que le slovaque, langue nationale, et, *a fortiori*, les langues étrangères requièrent des didactiques diversifiées selon les différents contextes et les répertoires de départ des élèves. Etre sensibles aux transitions qui se font devrait permettre aux enseignants d'adapter leur enseignement pour faciliter les apprentissages de leurs élèves.

Et si l'enseignement des langues veut être vraiment profitable, il faut assumer que toutes les langues entrent cognitivement, affectivement et pédagogiquement dans un même jeu fait de ressemblances sur lesquelles il s'agit de s'appuyer pour aller vers les plus ou moins nombreuses diversités. Seules une formation largement commune (initiale et continue) des enseignants de langues (de toutes les langues) et une collaboration étroite entre eux sont à même de fournir les moyens pour réaliser une didactique partagée, intégrée et concertée des langues qui, se fondant sur la mise en place de stratégies de transfert, faciliterait les processus de l'apprentissage dans le sens de l'économie cognitive et celui de l'enseignement dans le sens de l'économie didactique.

7.4.2. Quelques pistes pour la mise en valeur des ressources multilingues et plurilingues

Seront données ci-dessous, sous forme de liste, quelques pistes méthodologiques qui pourraient permettre de multiplier la présence des langues étrangères dans le curriculum et de donner à tous les étudiants - même aux trois-quarts d'entre eux qui fréquentent les écoles secondaires professionnelles et les écoles secondaires d'apprentissage (avec ou sans bac) - d'acquérir ou de valoriser des compétences en une deuxième, voire troisième langue étrangère (selon les recommandations de l'Union Européenne) :

- sensibiliser tous les élèves à la diversité des langues par des **activités d'éveil aux langues et aux cultures** en les rendant, en premier lieu, conscients et fiers du patrimoine linguistique national et en élargissant ensuite à d'autres éléments du paysage pluriel des langues. De nombreuses expériences en ce sens ont été faites dans d'autres contextes européens et il s'agit d'activités qui peuvent prendre place très tôt dans le cursus scolaire ;
- en partant des langues déjà connues par les apprenants, miser sur **l'intercompréhension** d'un nombre élevé d'entre elles faisant partie du même groupe (par exemple, en partant de l'allemand, essayer d'arriver à une compréhension, à l'écrit, d'une autre langue germanique (l'anglais) ou l'inverse ; à partir du slovaque valoriser et développer la compréhension de l'ukrainien, du ruthène, du tchèque, du russe, du polonais, du croate, du slovène …) ;
- **développer des compétences spécifiques** en plusieurs langues, plutôt qu'une compétence intégrale dans toutes les langues apprises (par ex. : apprendre aux élèves à lire et comprendre les informations en langue étrangère sur internet ou comprendre à l'oral certaines émissions télé ou radio directement diffusées sur le territoire national ou bien sur internet)[70] ;

[70] Soulignons que l'enseignement des langues étrangères par compétences partielles pourrait particulièrement convenir pour des apprentissages plurilingues dans les écoles secondaires professionnelles où les étudiants pourraient faire des choix ciblés suivant leurs intérêts personnels immédiats et, en perspective, leurs besoins professionnels futurs (par ex. : lire des instructions, des modes d'emploi, des fiches techniques, etc. en plusieurs langues ; trouver des informations techniques pertinentes sur internet, etc.).

- s’appuyer sur la bivalence des enseignants pour étendre les expériences actuelles d’**enseignement bilingue de disciplines autres que linguistiques** ;
- apprendre aux étudiants à **se servir de toutes les sources de langues présentes sur le territoire** pour développer un apprentissage autonome : nouvelles technologies, médias, presse, etc. ;
- organiser **des échanges**, soit à l’intérieur du pays entre étudiants de la majorité et étudiants des langues minoritaires, soit en exploitant le voisinage d’autres pays ;
- prévoir pour les étudiants des écoles professionnelles et d’apprentissage, **des stages en entreprise** soit auprès des minorités nationales soit dans les pays avoisinants.

Il est bien clair que ces diverses pistes peuvent, cumulativement et dans les conditions actuelles, paraître relever de l’utopie ou de la musique d’avenir, mais il y a peut-être matière à susciter des expériences ou à faire connaître celles qui, allant dans ce même sens, existeraient déjà sur le territoire. Une démarche de projet-pilote est envisageable pour telle ou telle de ces expériences et les innovations peuvent s’inscrire dans la durée d’une programmation à moyen terme.

8. De quelques conditions, priorités et moyens

Au-delà des considérations générales (section 2) et des questions centrales (sections 3 à 6) qu’a permis de présenter ce Profil, et au-delà de ce que tracent comme perspectives multiples une prise en compte du contexte multilingue de la République slovaque et une visée de développement du plurilinguisme (section 7), il y a lieu de dégager quelques axes qui pourraient orienter les actions à venir en matière de politique linguistique éducative. Ces axes renvoient aux différents aspects qui ont été examinés dans la première partie du rapport et apparaissaient en creux dans les analyses précédentes. Il s’agit donc de les dégager plus explicitement.

La démarche proposée ici renverse l’ordre antérieur, abordant en premier lieu les questions touchant à l’évaluation et à la valorisation des résultats de l’apprentissage, et prenant ensuite successivement en considération la situation des départements universitaires de langues, la formation des enseignants, les problèmes de continuité. Il sera temps enfin de revenir sur les questions touchant aux moyens et aux choix politiques plus généraux sans lesquels une politique linguistique peut difficilement se développer et s’affirmer. Dans la plupart des cas, les propositions qui suivent tendent à prolonger des évolutions en cours.

8.1. Valoriser et valider les acquis de l’apprentissage des langues

Partout en Europe aujourd’hui, les questions relatives à l’évaluation des acquis sont à l’ordre du jour et donnent lieu à travaux et débats. Des comparaisons internationales comme celles dues à PISA ou IALS, les objectifs et les « benchmarks » définis dans la suite des résolutions de Lisbonne, le succès rencontré par les propositions que comporte le CECR pour ce qui est des langues ont pour caractéristiques communes de focaliser l’attention sur une appréciation des compétences et sur leur reconnaissance et leur validation.

Les choix faits par la République slovaque quant aux niveaux visés pour l’épreuve de langue vivante des examens de fin d’études secondaires (B 1 ou B 2 du CECR) s’inscrivent dans cette dynamique générale, tout comme l’intérêt croissant que rencontrent des certifications internationales pour la maîtrise de l’anglais, de l’allemand, du français, etc.

Mais l’affichage d’objectifs en termes de niveaux de compétence suppose aussi que soient repensés en conséquence les épreuves d’examen, les curriculums, les démarches d’enseignement, et que la formation initiale et continue des enseignants intègre pleinement ce qui prend pour beaucoup l’aspect d’une transformation des manières de travailler et d’évaluer (voir à cet égard les remarques faites en 6.1.2.).

A s’en tenir aux suites de ce qui a été noté en 6.1., diverses pistes vaudraient d’être explorées, qui n’intéressent pas que les langues étrangères :

- Ainsi qu’on l’a noté en 6.1.2., les références au CECR du Conseil de l’Europe peuvent utilement donner lieu à comparaison des expériences nationales à l’intérieur de l’espace

européen. Les comparaisons de pratiques entre différents pays sont, dans ce domaine, de nature à accroître la validité et la fiabilité des évaluations.

- Il a été suggéré aux spécialistes de l'Académie de la langue slovaque (Jazykovedný ústav Ľ. Štura Slovenskej akadémie vied v Bratislave) de faire des « Descriptions des niveaux de référence » du *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)* pour la langue slovaque. La spécification des objectifs en accord avec l'approche et les six niveaux de compétence du CECR du Conseil de l'Europe (prochainement publié en slovaque) permettrait peut-être aux concepteurs des curriculums pour la langue slovaque (notamment langue seconde) de les articuler plus facilement avec les curriculums pour les langues étrangères (déjà basés en principe sur le CECR), rendant ainsi plus facile une approche intégrée de l'enseignement des langues maternelles / secondes / étrangères. Cela permettrait également, dans une certaine mesure, d'élaborer des examens pour l'évaluation des compétences en langue slovaque (langue maternelle/seconde) basés - ne serait-ce que pour certains aspects (touchant aux capacités communicationnelles) de cette évaluation finale - sur la même approche et étalonnés sur les mêmes niveaux, rendant ainsi les résultats des examens de fin d'études secondaires plus facilement comparables[71]. Ceci selon un processus prudent et progressif, compte tenu du caractère délicat de tels ajustements d'examens, surtout s'agissant de la langue nationale.

- L'utilisation du CECR permet une approche cohérente, la modularisation et la continuité de l'enseignement. Elle permettrait également d'introduire des épreuves de langues aux différentes étapes du parcours scolaire, par exemple à la fin des études fondamentales, au niveau de la 9e. Cela aurait l'avantage non seulement de favoriser la continuité, mais aussi de rendre les apprenants plus conscients des compétences qu'ils ont déjà acquises. Ces épreuves intermédiaires favoriseraient la confiance, la motivation et la capacité d'apprentissage autonome des apprenants, présentant également l'immense avantage d'offrir une validation de leurs acquis en langue étrangère aux apprenants quittant le système éducatif avant la fin des études secondaires ou qui ne seraient pas à même de poursuivre l'étude d'une langue dont ils ont engagé l'apprentissage au niveau de l'école fondamentale, parce que cette langue n'est plus offerte dans l'établissement secondaire où ils continuent leur scolarité.

- L'utilisation du *Portfolio européen des langues* (PEL) (modèle slovaque pour des élèves de 11 à 15 ans validé par le Comité européen de validation) à une large échelle favoriserait aussi l'introduction de l'approche du CECR pour les élèves (et permettrait d'y sensibiliser ainsi leurs parents, ainsi que les enseignants – pas seulement ceux de langues étrangères)[72]. Etant donné l'introduction des examens « externes » et la demande aujourd'hui accrue des enseignants en matière de formation continue, le moment d'une mise en œuvre étendue du PEL est idéal ; elle serait de nature à contribuer à la motivation des élèves, à un apprentissage plus autonome en fonction d'objectifs communs clairement identifiés, ainsi qu'à une plus grande continuité et cohérence au long du système scolaire. Dans un pays largement multilingue, l'utilisation bien préparée de cet instrument permettrait de valoriser toutes les compétences linguistiques des élèves (y compris celles acquises en dehors du système éducatif) et ainsi de promouvoir le plurilinguisme des citoyens[73].

- Les mêmes commentaires que ceux qui précèdent peuvent être faits à propos de l'évaluation des compétences en langues en dehors du système éducatif. Dans les

[71] Il est permis de se demander si cette même éventualité ne vaudrait pas aussi pour les langues de minorités.

[72] Le PEL permet d'enregistrer le développement des compétences linguistiques individuelles et donne des formulations explicites d'objectifs communicationnels concrets. En outre, le « dossier » qu'il comporte offre la possibilité d'illustrations tangibles des productions et des progrès de l'apprenant, donnant ainsi aux enseignants successifs l'opportunité de prendre en compte les acquis individuels aussi bien que ceux des groupes d'apprenants (voir les informations de l'Annexe 4).

[73] C'est bien ce qu'a compris l'INP, qui a procédé à la fabrication et à la distribution au niveau de la 5ème classe de 75000 exemplaires du Portfolio slovaque. Comme le montre l'expérience d'autres pays européens, des actions de cet ordre supposent une continuité des efforts et des mesures d'accompagnement. Elles gagnent à comporter un suivi attentif des conditions de mise en œuvre.

écoles ou centres de langues du réseau officiel, fonctionnant en complément voire en place du système éducatif (lorsque ce dernier n'a pu proposer ou garantir la continuité d'apprentissage de telle ou telle langue), tout comme dans les écoles de langues privées du secteur commercial ou dans les cours de langues proposés par les instituts étrangers, la tendance générale est à ce que la demande d'apprentissage se double d'une demande d'évaluation, de validation, voire de certification par la préparation d'épreuves donnant lieu à diplômes ou certificats reconnus. Qu'il s'agisse ou non de certifications internationales, l'offre d'enseignement doit prendre en compte, quand elle ne les suscite pas, des attentes de cette nature. Or là encore, comme on peut le constater pour les grandes certifications internationales et avec des initiatives comme celles prises, entre autres, par ALTE (Association of Language Testers in Europe), ces validations des capacités linguistiques acquises se font grâce ou en référence aux échelles de compétence proposées par le *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

- Il va sans dire que ce recours possible à des instruments comme ceux qui ont été élaborés sous l'égide du Conseil de l'Europe ne constitue en aucune manière une panacée et ne prendrait sa pleine signification que dans le cadre d'évolutions plus larges touchant des aspects plus structurels de l'organisation scolaire, de l'articulation du curriculum de langues et de la formation des enseignants.

8.2. Garantir l'avenir des départements de langues des universités

La section 5 pointe les risques qui naissent de la situation des départements de langues des universités. Leur manque apparent d'attractivité sur les étudiants (même si des différences existent selon les langues), les abandons ou échecs en cours d'études, l'absence d'engagement des départements dans des filières autres que celles de la traduction et de l'enseignement trouvent sans doute des explications en amont, dans la relative faiblesse des effectifs d'élèves d'une cohorte scolaire parvenant à la fin des études secondaires générales et le manque de reconnaissance claire des compétences acquises en langues, et, en aval, dans le niveau considéré insuffisant des rémunérations des enseignants.

Le fait que les départements de langues manquent de cadres universitaires pour développer des recherches et pour préparer des étudiants au doctorat, même dans les universités les plus prestigieuses et pour les langues les plus enseignées, ne laisse pas d'inquiéter. *A fortiori* pour les départements de « petites langues », tout simplement menacés de non habilitation de leurs plans d'études et de disparition. Cette situation présente un caractère paradoxal au regard de l'intérêt officiellement affiché pour les langues et de la demande sociale. Un tel cercle vicieux doit être rompu assez vite, et cela implique des mesures nouvelles, ne serait-ce qu'à titre transitoire.

- Afin d'assurer la « relève », serait-il envisageable de diminuer temporairement le temps actuellement nécessaire pour occuper une position de maître de conférence ou de professeur à l'université ?

- Une autre solution, ou complémentaire, pourrait être la concentration de toutes les ressources liées à une langue « rare » dans une seule université, de manière à atteindre une masse critique pour la mise en place d'un cursus disciplinaire dûment habilité.

- Une troisième consisterait en des modes de regroupement de langues (par exemple : langues romanes, langues slaves) dans un même projet de licence ou de master, avec des spécialisations ou « mentions » internes, mais en prévoyant des éléments de tronc commun. Cela soit dans une période temporaire, de façon à avoir de meilleures chances de faire habiliter officiellement les cursus proposés, soit de manière plus durable, dans la perspective aussi de préparer des spécialistes d'une approche plurilingue de langues voisines.

Qui plus est, pour les langues les plus menacées au niveau universitaire (mais pas seulement pour celles-ci), il y aurait sans doute lieu d'explorer diverses pistes :

- Ouvrir l'offre de formation linguistique en direction d'étudiants d'autres facultés et disciplines ; ce qui suppose, dans nombre de cas, des assouplissements et aménagements des règlements actuels.
- Chercher à mettre en place des formations mixtes ou de doubles spécialités autres aussi que celles possibles aujourd'hui et non limitées aux futurs enseignants (ce qui dépend de l'évolution des conditions législatives). Des programmes préparant à des débouchés vers le journalisme, les métiers de la communication et de l'information, les activités d'animation culturelle, les relations internationales, etc. supposeraient l'établissement de synergies avec d'autres disciplines, voire d'autres facultés, mais c'est ce à quoi peuvent aussi inciter les orientations résultant du processus de Bologne et la mise en place des dispositifs licence (bac + 3)[74], master (bac + 5, avec des filières professionnalisantes et des filières recherche), doctorat (bac + 8) ;
- Préparer la « relève » en veillant à ce que de jeunes docteurs soient bientôt à même d'assurer la succession, comme maîtres de conférences ou comme professeurs, des enseignants universitaires prenant leur retraite. Il se peut que certains de ces docteurs soient formés (à l'aide de bourses) dans des pays étrangers ; il ne faut pas exclure non plus que des universitaires étrangers soient temporairement recrutés pour garantir la continuité universitaire de telle ou telle discipline linguistique aujourd'hui en danger ; le cas échéant avec des aides européennes ou l'appui du ou des pays dont la langue est concernée.

8.3. Développer la formation initiale et continue des enseignants de langues

Comme dans d'autres pays, la formation des enseignants en République slovaque est une question-clé. Mais le nombre des enseignants non qualifiés y rend cette question d'autant plus sensible, et pas seulement pour les langues.

Pour la formation initiale, la relative pénurie que l'on constate semble due, outre les facteurs économiques, à la nature cloisonnée des filières universitaires et au fait que certains avantages potentiels du dispositif, telle la formation des enseignants pour deux disciplines ne sont pas pleinement utilisés ni étendus.

Les formations doubles pourraient permettre aussi à des enseignants d'exercer officiellement d'autres activités complémentaires et à des spécialistes d'abord intéressés par d'autres domaines d'avoir, complémentairement, une charge partielle d'enseignement. De tels assouplissements répondent à des évolutions enregistrées dans bien des pays quant à la gestion… et aux aléas des carrières professionnelles.

Ainsi, étant donné que le métier de professeur ne semble pas être d'abord très attractif, il paraîtrait naturel de laisser ouverte la porte pour une éventuelle réorientation future des autres spécialistes en langues, formés par les filières de linguistique appliquée, afin qu'ils puissent compléter leur formation initiale avec les composantes pédagogiques, psychologiques et d'activité pratique dans les écoles et envisager, à un moment ou à un autre, une (ré)orientation vers l'enseignement. Il semble que cette possibilité n'existe pas encore, non plus que celle, pour les étudiants dans les filières linguistiques non enseignantes, de suivre la formation pédagogique comme option[75]. Dans nombre d'universités, les programmes d'études pour les futurs professeurs de langues et pour les autres linguistes ne sont pas compatibles, et les spécialistes concernés le regrettent.

En matière de formation continue (comme de formation initiale), il y a certes des aspects de la méthodologie, de la langue et de la civilisation qui sont évidemment spécifiques à chaque langue. Mais il est aussi des principes et des pratiques transférables, par exemple en matière d'évaluation, de pédagogie différenciée, d'utilisation des technologies, etc. qui pourraient être mutualisés pour le bénéfice de toutes les langues et de celles et ceux qui les apprennent. Cette dimension d'un décloisonnement des formations va dans le sens d'une culture commune des enseignants de langues, utile à la mise en place de programmes ouverts au plurilinguisme.

[74] Les numéros indiquent le nombre d'années d'études supérieures au-delà du baccalauréat.
[75] Les diplômés des filières non-pédagogiques ont une possibilité d'accès à la formation pédagogique au moyen d'études pédagogiques complémentaires (DPŠ) dispensées par certaines universités.

On notera que, pour les quelques pistes ici indiquées, il est envisageable, dans certains cas, de pratiquer des économies d'échelle (en regroupant les étudiants de différentes langues) et, dans d'autres, de renforcer les effectifs (en touchant des étudiants venus d'abord d'autres disciplines). Ce qui peut être de nature à dynamiser, d'un côté les départements de langues des universités, de l'autre les centres de formation continue régionaux.

8.4. Assurer la continuité et la cohérence des cursus scolaires de langues

On a relevé, dans la section 2, consacrée aux questions touchant à la continuité / discontinuité des études de langues, divers facteurs de possible dysfonctionnement. Il conviendrait d'aborder, dans cette perspective, un certain nombre de questions. Telles que :

- Lorsque la continuité fait défaut, dans quelle mesure est-ce que cela est dû
    - o à des facteurs d'ordre curriculaire ?
    - o à des facteurs pédagogiques ?
    - o à des facteurs administratifs / structurels ?
- Quand la continuité existe pour les élèves de la majorité, que conviendrait-il de faire pour que cette continuité soit assurée pour tous les élèves (élèves des groupes linguistiques minoritaires, élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, etc.) ?
- Par quels moyens pourrait-on améliorer la situation en visant une cohérence aussi bien transversale que verticale ?

8.4.1. Des facteurs tenant aux programmes d'études des diverses langues, tant nationale que de minorités ou étrangères ; à cet égard :

- n'y aurait-il pas lieu, dès lors que les objectifs à atteindre sont désormais calés sur les niveaux du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, de réexaminer les curriculums en conséquence et de faire en sorte que, entre les diverses langues, il y ait compatibilité ou complémentarité des finalités et des démarches ?
- ne faudrait-il pas veiller à ce que le niveau de maîtrise atteint à la fin de l'école fondamentale (et pas seulement de l'école secondaire) en langue étrangère puisse être, ainsi que mentionné ci-dessus (8.1.) défini, évalué et formellement reconnu ? Des objectifs ne devraient-ils pas alors être précisés pour cette sortie de l'école fondamentale et les programmes d'études mis en relation à ces objectifs ?

Il n'y a pas de cycle régulier prévu en République slovaque pour la révision du curriculum. Toutes les langues pourraient bénéficier d'un processus de réflexion intralangue (cohérence verticale) et interlangues (cohérence transversale et horizontale, mais aussi verticale dans le déroulement du cursus des langues les unes par rapport aux autres). L'INP (SPU) est bien placé pour engager et piloter un processus de cette nature.

Il convient sans doute de bien prendre conscience que continuité et cohérence ne sont pas synonymes d'harmonisation à tout prix, voire d'uniformisation des programmes d'études. Dans la mesure où on vise la reconnaissance et la construction scolaire d'une compétence plurilingue, il est clair :

- que les diverses langues entrant dans cette compétence, non seulement ne sont pas (et n'ont pas à être) maîtrisées au même niveau, mais aussi n'ont pas même valeur, même résonance, même fonctionnalité, même rôle cognitif pour la personne et le citoyen en devenir qu'est l'apprenant ; langue nationale, langue de minorité, diverses langues étrangères contribuent à une capacité communicationnelle globale et sont constitutives d'une même identité singulière, mais ne se confondent pas pour autant ;
- que donc, même si les différentes composantes de cette compétence globale peuvent donner lieu à des modes de construction et d'évaluation comparables, voire pour partie identiques (s'agissant en particulier de la contribution de chacune à la capacité communicationnelle[76]), il n'en résulte ni que les mêmes profils communicationnels soient visés pour chaque langue, ni que les programmes d'études et les objectifs concernant

[76] Et c'est en cela que les échelles et niveaux du CECR sont particulièrement adéquats et précieux

ces langues se limitent à cette dimension communicationnelle ; cela vaut clairement pour la langue nationale et pour les langues des minorités, mais tout autant pour les langues étrangères entre elles.

C'est en ce sens qu'il faut comprendre les différentes analyses et suggestions qui sont développées plus haut, dans la section 7 et notamment le point 7.4.2. L'économie d'ensemble d'un curriculum de langues suppose tout à la fois une stratégie globale, des objectifs convergents, mais aussi distincts, et donc des différenciations internes.

Dans cette logique, et pour le seul cas des langues étrangères, on peut estimer que le rapport coût-efficacité du dispositif actuel, tel que décrit en 3.4., pourrait être sensiblement amélioré, sans pour autant exiger des moyens nouveaux considérables, mais sous condition que des choix de stratégie globale, incluant toutes les langues, soient nettement formulés.

8.4.2. Des facteurs tenant aux outils et aux démarches pédagogiques

Il ne s'agit pas seulement des objectifs et des contenus de l'enseignement, mais aussi des outils et des options pédagogiques. En rapport aux analyses développées dans la section 3 du présent rapport à propos des manuels et matériaux pédagogiques, des mesures relativement simples mériteraient examen. Ainsi :

- Il serait utile d'élaborer des guides simples ou des matériaux complémentaires pour aider les enseignants à utiliser au mieux les manuels, notamment lors du passage d'un degré à un autre.
- On peut se demander si les insuffisances en matière de manuels ne se trouveraient pas quelque peu compensées par un recours aux technologies de l'éducation (travail sur des sites du web, correspondance scolaire électronique dans le cadre de projets pédagogiques). Mais, indépendamment de la faisabilité technique de ces expériences, une aide devrait être apportée aux enseignants afin de les former et aider dans la préparation de tels projets.
- Dans le prolongement du point 8.4.1., il semblerait souhaitable de s'interroger tout à la fois :
    - sur la cohérence d'ensemble des démarches pédagogiques et des outils choisis et mis en œuvre pour les diverses langues (nationale, de minorités, étrangères), cohérence tant « horizontale » que « verticale » (pour chaque langue et pour les langues entre elles) pensée en termes de compatibilité et de non-contradiction des approches,
    - mais aussi sur la différenciation complémentaire et la non redondance excessive entre ces approches : toutes les langues ne s'apprennent pas de la même manière, une similarité excessive dans les parcours proposés aux apprenants s'avère souvent peu motivante et contre-productive ; et on peut tabler, plutôt que de toujours « recommencer à zéro » pour chaque langue, sur le transfert de savoir faire, de stratégies, de manières d'apprendre d'une langue à une autre ; transfert qu'il convient bien entendu de susciter et de cultiver.

8.5. Assurer une meilleure coordination entre instances centrales et instances régionales ou locales

Souligner, comme on vient de le faire, l'importance d'une stratégie d'ensemble, c'est poser le problème de la gestion des réformes, de l'implémentation des innovations, de la contextualisation régionale et locale de l'ensemble. A cet égard, la République slovaque s'est dotée d'instances qui, en principe, devraient assurer adéquatement ces fonctions.

- Outre les organes décisionnels que sont les ministères compétents, l'Institut national pédagogique dispose, au niveau central, de vastes responsabilités touchant aux programmes et curriculums, à la réflexion et aux initiatives méthodologiques et

pédagogiques, à la définition des catalogues de compétences visées, à la détermination des contenus d'examen. Son rôle est d'autant plus notable qu'il fonctionne, notamment pour ce qui touche aux langues, sur la base de commissions regroupant divers ordres d'intérêts (enseignants scolaires, universitaires, représentants d'associations) et pouvant donc parvenir à des analyses et à des propositions consensuelles[77].

- Les centres régionaux de formation semblent être en mesure de mobiliser des moyens d'action leur permettant de jouer dans la formation continue des enseignants (voire dans l'animation d'expériences pédagogiques au niveau régional ou local ?) un rôle important, complémentaire de celui des universités.
- Les autorités administratives régionales jouissent d'un degré d'autonomie relative (notamment en matière d'adaptation des curriculums) qui introduisent une possibilité de souplesse non négligeable.
- Les chefs d'établissements scolaires ont eux aussi une marge de manœuvre et d'initiative (dans le choix des enseignants, dans le détail des programmes et la détermination des emplois du temps et des services) qui, même si les moyens budgétaires sont limités, autorisent des ajustements locaux souvent déterminants (s'agissant par exemple de continuité pour les langues).
- Les Ecoles officielles de langues, s'adressant notamment aux adultes et proposant une formation continue, entrent elles aussi, potentiellement, dans cet ensemble de ressources et d'instances en mesure de tenir leur place dans une politique linguistique éducative.
- Bien qu'ils aient un statut et un fonctionnement particuliers (mais aussi en raison de cette spécificité), les établissements bilingues présentent, du point de vue pédagogique, des situations de nature à intéresser d'autres établissements « ordinaires ».

Il y a donc là, à différents niveaux, des éléments favorables à la mise en œuvre d'une politique linguistique éducative comportant à la fois des centres de décision et d'animation et des relais multiples disposant eux-mêmes d'une marge d'autonomie. Reste que, dans la situation présente, cette synergie possible semble difficile à assurer et que l'on enregistre des solutions de continuité et des absences multiples de coordination et de concertation ; là aussi le rapport coût / efficacité du système n'est probablement pas optimal. L'absence de loi nouvelle de l'éducation y est sans doute pour quelque chose, entraînant soit des tensions, soit des flottements[78] dommageables entre niveaux de responsabilité distincts. De l'avis de nombre des acteurs concernés, il est aujourd'hui besoin d'une stratégie globale claire, pouvant se prêter à mise en œuvre souple, mais ménageant une cohérence d'ensemble et évitant la dispersion des efforts et des moyens.

8.6. Intégrer la perspective plurilingue au projet éducatif et au projet de société

8.6.1. Plurilinguisme et langues étrangères

On a déjà eu l'occasion de souligner dans ce document que la puissance d'attraction de l'anglais ainsi que le manque de continuité dans l'apprentissage des langues étrangères et l'absence d'une validation formelle des résultats atteints pour la deuxième langue obligatoire limitaient la diversification des choix et ne permettaient probablement pas au système de justifier d'un rapport coût/efficacité satisfaisant au regard des moyens consentis. On a par ailleurs esquissé (au chapitre 7 et ci-dessus en 8.4.) des orientations susceptibles d'améliorer cet état de fait au niveau des programmes et des établissements scolaires. Il faut peut-être

[77] Même s'il peut s'agir de procédures parfois lentes et lourdes et si la recherche du consensus ne favorise pas toujours, là comme ailleurs, une hardiesse dans le changement.

[78] On peut considérer comme symptomatique, même s'il s'agit sans doute d'une situation transitoire, le fait que la première langue étrangère est enseignée à partir de la classe de cinquième, mais peut l'être aussi à partir de la troisième. Outre les questions de continuité au moment des changements de degré ou d'école, et les problèmes de qualification et de formation des enseignants, il y a là des enjeux éducatifs distincts et non résolus (même si les deux cas de figure peuvent être admis à l'intérieur d'une stratégie d'ensemble réfléchie).

insister maintenant sur l'importance des représentations sociales en ce qui concerne les langues ; représentations sociales qui peuvent, d'un côté surestimer la valeur professionnelle et en quelque sorte marchande de la seule maîtrise d'une langue étrangère (en la circonstance l'anglais, dont la connaissance est aujourd'hui à coup sûr nécessaire, mais aussi non suffisante : un bien trop répandu perd de sa valeur) et, d'un autre côté, sous-estimer des ressources existantes et parfois accessibles à moindre coût (telles les langues voisines typologiquement ou celles déjà présentes dans le pays).

Les orientations évoquées plus haut sont à disposition et peuvent donner lieu à expériences diverses et localisées, pour autant que les enseignants, les chefs d'établissements scolaires, les instances de décisions locales ou régionales, les familles elles-mêmes et les élèves partagent une même conception de l'importance pour les individus comme pour le pays de disposer de ressources linguistiques diversifiées. Dans ce travail de création d'une ambiance favorable au plurilinguisme, les médias ont un rôle à jouer et les chefs d'établissements se trouvent aussi d'autant plus en position importante qu'ils sont au contact de diverses parties prenantes de la communauté éducative et disposent d'un pouvoir d'organisation, de conseil, de décision locale qui est souvent déterminant quant au choix des langues, à la diversification, à la continuité et à la mise en œuvre des latitudes qu'autorisent les programmes nationaux et le curriculum de langues. Toute intervention des pouvoirs publics et singulièrement du ministère de l'Education nationale dans le sens d'une évolution de la politique des langues aurait sans doute à s'appuyer sur des organismes centraux tels que l'Institut pédagogique national, mais tout autant sur la mobilisation des Centres régionaux et sur des actions s'adressant spécifiquement aux chefs d'établissements. C'est dire qu'on retrouve ici des considérations formulées au point précédent (8.5.) quant aux synergies et coordinations entre niveau central et niveau local, considérations qui valent aussi pour ce qui suit.

8.6.2 Plurilinguisme et langues de minorités

Les données du recensement et d'autres indicateurs démographiques font apparaître une baisse de la natalité dans l'ensemble de la population slovaque et notamment à l'intérieur des minorités nationales (ce phénomène étant plus délicat à apprécier pour la population rom). On enregistre aussi des mouvements d'intégration intergénérationnelle (des parents d'une minorité scolarisant leurs enfants dans des écoles de la majorité, y compris dans des localités où peuvent exister des établissements scolaires en langue de la minorité concernée[79]). Nombre d'observateurs en concluront que la pluralité culturelle, ethnique et linguistique de la République slovaque n'a pas à être posée comme un risque pour l'unité du pays. Tous les habitants de la Slovaquie, qu'ils soient monolingues, bilingues ou plurilingues, sont de toute manière appelés à maîtriser le slovaque et, par le biais de la scolarisation et d'un apprentissage de langues étrangères, à se familiariser avec d'autres langues encore.

Ce mouvement apparent de recul relatif et progressif de certaines au moins des langues de minorités peut, s'il venait à se confirmer et à s'étendre (à des rythmes divers) à toutes les langues « intérieures » concernées, donner lieu à deux lectures polaires. L'une qui y verrait un bien et une assurance pour l'avenir, l'autre qui y verrait une perte et un risque pour le futur. Certes, divers représentants des minorités prêtent aux autorités slovaques une volonté de minorisation croissante des langues de minorités et des populations concernées. Il est clair toutefois que les engagements officiels et les textes législatifs et réglementaires adoptés après 1999 – pour méliorables qu'ils soient dans quelques-unes de leurs dispositions et dans leur mise en œuvre sur le terrain - vont dans le sens général d'une protection affirmée des minorités et d'une reconnaissance de leurs droits linguistiques et culturels, au-delà bien entendu de leurs droits civiques. Mais il est permis de se demander si cette protection et cette reconnaissance nouvelles (il n'en a pas toujours été ainsi dans les années qui ont suivi 1991[80]) relèvent d'une gestion pragmatique et patiente de la pluralité ou résultent d'une conviction que cette diversité est un atout durable pour le pays et doit être valorisée et maintenue comme avantage dans

[79] A en juger par l'augmentation du nombre des enfants et des écoles concernés, l'exception serait sans doute celle de la population ruthène, qui peut, plus qu'auparavant, se revendiquer et se déclarer comme telle (cf. 7.2.)

[80] D'où probablement la vigilance, voire la méfiance de militants des minorités, mais aussi de certaines organisations non gouvernementales, à l'égard des autorités slovaques.

l'espace macrorégional, non seulement sur le plan linguistique et culturel, mais aussi dans une perspective économique et géopolitique internationale.

Il ne s'agit pas de prétendre que tous les habitants de la République slovaque devraient, dans l'intérêt même du pays, maîtriser plusieurs langues « intérieures » autres aussi que le slovaque. Mais n'importe-t-il pas de veiller à ce que le capital langagier pluriel de la République ne soit pas peu à peu « grignoté » par une évolution démographique et des choix familiaux dans les pratiques des minorités linguistiques qui, s'ajoutant à d'éventuelles limitations locales à la mise en œuvre des législations concernant les langues des minorités, relèveraient d'un bilinguisme de transition ? C'est-à-dire, en fait, d'un bilinguisme soustractif (où la langue première disparaît peu à peu au bénéfice de la langue officielle nationale seconde) plus que d'un bi-/plurilinguisme additif (où une compétence plurilingue, même déséquilibrée, est non seulement préservée mais développée) ?

En bref, la question ici est de savoir si, tant du côté des minorités que de celui de la majorité, on table à terme sur la formation de citoyens à même de considérer la pluralité des langues intérieures, y compris dans les diverses configurations régionales qu'elle présente, comme composante majeure de l'identité slovaque. Une identité où le slovaque, langue nationale, est le bien et le lien communs, mais où les autres langues présentes sur le territoire ont aussi leur place. Ce qui implique, entre autres, que ces langues de minorités, même si elles n'y sont pas nécessairement enseignées, aient droit de cité dans les programmes des différentes écoles du pays[81] (à travers le Portfolio des langues, par des expériences de type « éveil aux langues » ou « language awareness », par une réflexion sur les langues voisines ou distantes, par une reconnaissance aux examens, etc.[82]). Il n'est peut-être pas besoin de moyens très lourds pour que cette prise de conscience de la pluralité interne soit assurée par le système éducatif, mieux qu'elle ne semble l'être aujourd'hui. Cela suppose aussi une valorisation symbolique et une visibilité des langues considérées, qui passe par les médias (presse et audiovisuel), les événements culturels, une présence dans les institutions universitaires, la recherche et la formation des enseignants (ceux du niveau primaire et de la suite de l'école fondamentale). Ne faudrait-il pas envisager notamment un renforcement, dans les universités, de départements ou sections spécialisées dans les langues de minorités ? On a bien assisté à la création non seulement d'une faculté, mais d'une université de langue hongroise. Et, ainsi que diverses voix le demandent, la communauté rom et la langue romani ne devraient-elles pas disposer d'institutions universitaires visibles et actives ? Dans la visée ici retenue, ces diverses modalités de reconnaissance et d'intervention auront d'autant plus de sens qu'elles ne prendraient pas la forme d'instances totalement spécifiques, autonomes et cloisonnées par rapport à celles concernées par d'autres langues

Pour l'ensemble des parties concernées, par delà les avantages de divers ordres que peut présenter pour le pays la préservation dynamique d'une pluralité intérieure des langues (pluralité reconnue, valorisée et non compartimentée), les enjeux – de taille – sont évidemment aussi celui de l'exercice citoyen de la démocratie et ceux de la cohésion et de la mobilité sociales.

Autrement dit et pour conclure sur ce point, toute politique linguistique éducative doit s'inscrire dans un projet de société et aucun projet de société ne peut aujourd'hui faire l'économie d'une politique linguistique éducative. Le tout est de veiller à l'articulation cohérente entre ces deux niveaux et la réflexion engagée par la République slovaque dans ce domaine témoigne à l'évidence de ce souci de cohérence. Reste à l'inscrire dans des textes et dans une durée comportant des objectifs programmés à court et moyen terme. C'est dans cette direction que se situent, de manière illustrative et hypothétique beaucoup plus que programmatique, les suggestions qui suivent, tenant compte de propositions qui ont été formulées par l'INP (SPU).

9. Hypothèses pour le curriculum

[81] On pourrait aussi encourager des formes d'apprentissage réciproque des diverses langues minoritaires comme moyen pour contribuer à la cohésion sociale (cf. par ailleurs l'expérience citée et valorisée du lycée de Bratislava sensibilisant les étudiants au romani). De plus les langues minoritaires, si elles sont les langues de proximité à l'intérieur de la Slovaquie et à valoriser en tant que telles, sont, pour partie d'entre elles, également langues de la proximité « extérieure » avec d'autres pays et a exploiter, elles aussi, en tant que telles.

[82] Voir aussi, dans cette perspective, la section 7.4.

9.1. Deux finalités complémentaires

Les développements qui précèdent insistent sur l'importance d'une éducation au plurilinguisme, qui puisse, d'une part, tirer parti des ressources linguistiques diversifiées qui caractérisent la République slovaque, en raison de son histoire et de la constitution de sa population, et d'autre part, enrichir ce potentiel national par une ouverture sur d'autres langues « étrangères ». Les enjeux de ce projet éducatif sont multiples, ainsi qu'on l'a déjà noté. Mais deux finalités majeures peuvent être soulignées et devraient être l'une et l'autre simultanément cultivées, d'autant qu'elles sont parfaitement compatibles, voire complémentaires dans la construction d'un curriculum. La première est à usage international et interculturel, la seconde à usage intranational et intraculturel.

- **La première finalité** est tournée vers l'extérieur et a pour objet l'intercommunication et l'intercompréhension entre les citoyens de la République slovaque et ceux d'autres pays. Intercommunication et intercompréhension ne sont évidemment pas à prendre ici en des acceptions restreintes, mais recouvrent l'échange d'informations, de connaissances, la coopération et l'interaction dans différents domaines (économique, culturel, politique), à l'intérieur d'un espace de valeurs et de principes communs. Les grandes langues internationales, et singulièrement mais non exclusivement l'anglais, ont ici leur place. Mais cet intérêt, on le redit, devrait aussi se porter vers des langues proches et doublement voisines par rapport au slovaque, telles le tchèque, l'ukrainien et bien entendu le russe, langues nationales de pays avec lesquels la République slovaque a eu et continuera d'avoir d'importantes relations. Ces langues ayant par ailleurs une présence attestée et active à l'intérieur même du pays, tout comme celle du voisin hongrois.
- **La seconde finalité**, dont on voit bien l'articulation et l'intersection avec la première est tournée vers cet intérieur du pays. Sa portée est intranationale et intraculturelle, si on entend par là que la prise en compte de la pluralité interne des langues et des cultures qui participent aujourd'hui de l'identité slovaque est une condition majeure de l'affirmation et du renforcement durables de cette identité nationale. Il s'agit d'assurer l'intracommunication et l'intracompréhension (au sens plein de ces termes, comme ci-dessus) entre les citoyens de la République et de contribuer ainsi à l'inclusion et à la cohésion sociales. Le vecteur essentiel de cette intracommunication et de cette intracompréhension est évidemment la langue slovaque, première ou seconde dans le répertoire langagier des citoyens du pays ; mais les langues et cultures de minorités ont leur place dans ce dispositif intérieur et concernent à ce titre l'ensemble du système éducatif et pas seulement les enfants de ces minorités et leurs familles.

Toute politique linguistique éducative doit gérer au mieux des situations complexes avec des moyens souvent limités. La mise en œuvre de finalités pour l'avenir ne peut s'opérer que dans la durée et en fonction de priorités à définir et de scénarios possibles dans une durée donnée. Le *Profil*, en tant que diagnostic à visée prospective, n'a pas pour fonction de dresser un tel programme, mais il peut contribuer à définir des orientations. C'est ce que toute cette troisième partie (sections 7 et 8) tend à mettre en place. Et c'est ce que, par un retour sur la construction curriculaire, ces derniers développements cherchent à préciser.

9.2. Une continuité pour les langues étrangères

Si les analyses relatives aux ruptures de continuité dans le curriculum des langues (section 3), et avant tout dans celui des langues étrangères, sont fondées, alors une des premières composantes d'un projet de politique linguistique éducative est de renforcer la continuité dans le curriculum et de contrebattre les déperditions que le système actuel comporte. La demande sociale et d'abord celle des parents va dans ce sens ; et les enseignants, qui souffrent aujourd'hui des ruptures de continuité entre degrés d'études et des interruptions dans l'étude d'une langue (autre que l'anglais) seraient sans doute favorables à toute mesure organisationnelle qui garantirait mieux la cohérence d'ensemble d'un programme. En ce sens,

le plan présenté en 2006 par l'INP (SPU), repris ici en Annexe 3, semble d'autant plus réaliste qu'il tient compte de nombre des contraintes que connaît le système éducatif et propose, non seulement un calendrier précis de mise en œuvre possible d'un nouveau type de cursus pour les langues étrangères, mais aussi des estimations de coût horaire et en personnel enseignant d'une telle réforme, dont l'objectif serait de mettre en conformité le cours des études et les résultats attendus, déjà affichés en référence au CECR.

Ce plan de l'INP (SPU), dans la mesure où il appelle des décisions rapides, présente naturellement un certain nombre de décalages, tant par rapport à la situation présente en République slovaque et aux tendances actuelles au niveau européen qu'au regard de nombre des orientations envisagées dans les sections 7 et 8 (voir en particulier 7.3., 7.4. et 8.4.), dont le caractère est plus prospectif, même si certaines des mesures envisagées paraissent plausibles à relativement court terme.

9.2.1. A quel niveau introduire l'enseignement d'une langue étrangère ?

Le principal de ces décalages est l'abandon d'une généralisation des expériences actuelles d'introduction précoce de l'enseignement des langues[83]. Certes, cette introduction précoce, au niveau de la classe de 3ème, ne fait pas aujourd'hui partie du plan d'études national et correspond à des initiatives locales, mais, selon le RN, cette formule toucherait déjà 40% des élèves et l'*Audit* mené par l'Institut pédagogique national semble montrer qu'elle donne de meilleurs résultats que les autres formules d'introduction plus tardive.

La proposition de l'INP (SPU) tend certainement à éviter les ruptures de continuité et les facteurs d'hétérogénéité dont il a été fait état dans la section 3 du présent *Profil* et qu'induit en partie le fait qu'aujourd'hui les classes peuvent regrouper des élèves ayant commencé une langue étrangère en 3ème et d'autres n'ayant commencé qu'en 5ème (voir 3.3.). La suppression du démarrage en 3ème contribuerait à une plus grande homogénéité. Elle a aussi pour effet que seuls les enseignants du second degré du Fondamental et ceux du secondaire interviendraient pour l'enseignement des langues étrangères, alors qu'aujourd'hui des enseignants polyvalents du premier degré du Fondamental se chargent aussi de cet enseignement. Le projet de l'INP (SPU) prend aussi en considération le fait qu'actuellement nombre d'enseignants ne sont pas pleinement qualifiés et souligne que la réforme envisagée, peu coûteuse en heures par rapport à la situation actuelle, comporterait une légère diminution quant au nombre d'enseignants nécessaires. L'étalement dans le temps devrait aussi, dans le projet de l'INP (SPU), permettre, au cours de la période transitoire, un certain nombre de mesures d'accompagnement :

- S'assurer d'avoir suffisamment d'enseignants qualifiés
- Elaborer les documents pédagogiques de base
- Editer des manuels de langues étrangères slovaques
- Prévoir des outils complémentaires aux manuels

Cette période transitoire serait éventuellement favorable à des expériences de différenciation du type de celles évoquées en 7.4.

9.2.2. La deuxième langue étrangère et la diversification

L'apprentissage d'une deuxième langue étrangère en contexte scolaire n'est engagé qu'au niveau du secondaire, à 15 ou 16 ans. Pour l'enseignement professionnel et technique, on notera que, dans la proposition formulée par l'INP (SPU), les étudiants du lycée technique de 3 ans n'ont pas la possibilité d'engager l'étude de cette deuxième langue étrangère. Une telle disposition, dont on comprend les raisons, outre qu'elle limite l'exposition scolaire aux langues pour une bonne partie de la population concernée, risque aussi d'avoir des effets très en amont sur les choix initiaux de la LE 1, au profit du seul anglais et au détriment des autres langues. On

[83] La proposition se présente sous forme de trois variantes, comparées les unes aux autres en termes d'avantages et d'inconvénients. C'est de la première qu'il sera ici question, celle que la proposition de l'INP (SFU) caractérise comme la plus réaliste dans le contexte actuel. Les autres variantes maintiennent et généralisent une introduction de la première langue étrangère au niveau de la 3ème classe, mais sont considérées comme actuellement irréalistes pour des raisons tenant au manque d'enseignants qualifiés et de matériaux adéquats. Pour autant, on peut estimer que ces variantes sont posées comme des objectifs souhaitables à plus long terme.

doit être conscient de cette implication, surtout si, par un effet « boule de neige », les lycées techniques de 3 ans en viennent (ou continuent) à ne proposer qu'une seule langue étrangère dans leur offre et donc à ne pas assurer l'éventail de choix (anglais, allemand, français, russe, espagnol, italien) qu'indique en principe le projet.

S'agissant de diversification, il est aussi à relever que l'accent est placé sur les langues étrangères qu'on pourrait dire « traditionnelles », dans la mesure où ce sont celles qui apparaissent dans la plupart des programmes scolaires des pays de l'Union européenne et, plus largement, du Conseil de l'Europe. Ce qui laisse de côté, ici comme ailleurs, les langues voisines du slovaque (tchèque, ukrainien) et le hongrois, langue « étrangère » possible et plausible pour une majorité de la population, mais aussi langue du concitoyen, voire langue partiellement familiale d'origine pour certains des membres de cette même majorité. Il est clair que ces langues n'occupent pas, dans le paysage langagier slovaque, la même position que les langues étrangères « traditionnelles », clair aussi qu'elles ne relèvent pas, en tout état de cause, des mêmes objectifs ni des mêmes modalités d'apprentissage. Elles s'inscrivent avant tout dans la seconde finalité (intranationale et intraculturelle) distinguée en 9.1., y compris pour son intersection avec la première, plus internationale et interculturelle. Dans cette mesure, leur place et leur reconnaissance dans le curriculum ne sont pas du même ordre que celles, posées en termes de continuité, des langues étrangères.

9.3. Une reconnaissance curriculaire pour les langues de la République slovaque

La proposition formulée par l'INP (SPU) définit une cohérence réaliste pour les langues étrangères, proposition présentée comme politiquement et économiquement acceptable à court terme et comme de nature à être mise en œuvre selon un calendrier gérable dans le moyen terme. Rien n'interdit de penser que cette proposition pourrait s'enrichir de dimensions plus ambitieuses, si le contexte d'ensemble le permet : le caractère « idéal » d'un modèle dépend aussi des circonstances et de leur évolution. Si même donc cette proposition de réforme reste en deçà de ce que permettraient de rêver d'autres scénarios encore utopiques[84], elle apporte des réponses crédibles en termes de faisabilité à nombre des difficultés ou des déficiences de la situation présente.

9.3.1. Une composante du projet éducatif

Reste bien entendu – et ceci est tout aussi fondamental pour l'avenir – à faire en sorte que la pluralité des langues qui sont partie constitutive du tissu identitaire de la République slovaque trouvent aussi droit de cité dans le curriculum. Ce n'est pas seulement affaire des matières linguistiques du programme d'études : l'histoire, la géographie, l'éducation artistique et tous les aspects qui relèvent, transversalement et jusque dans la vie quotidienne de l'école, d'une éducation à la citoyenneté démocratique peuvent et doivent faire place, dans leurs propres contenus, aux composantes linguistiques du pays. Certes comme éléments d'un patrimoine commun résultant d'un passé complexe et mouvementé, mais aussi comme ressources présentes et atouts pour l'avenir. Cette prise en compte valorisante relève à l'évidence du projet éducatif dans son ensemble.

9.3.2. L'importance de l'ouverture aux langues dès les premières années d'école

Pour ce qui est des langues, dans la mesure où la proposition présentée par l'INP (SPU) ne prévoit, dans sa première variante, l'introduction de l'apprentissage d'une langue étrangère qu'à partir de la 5ème (début du second degré de l'école fondamentale), il serait opportun que l'éducation à la pluralité des langues et des traditions et pratiques culturelles propres à la République slovaque (mais établissant un lien entre cette dernière et d'autres pays) intervienne au niveau des premières années de l'école fondamentale. Cela par des activités d'éveil et d'ouverture aux langues et aux cultures. Les activités d'éveil permettraient la prise en compte et la valorisation des langues des répertoires des enfants et un travail de sensibilisation aux dimensions de la diversité linguistique.

Cette approche fournirait la base pour l'apprentissage de toutes les langues étrangères (et aussi de la langue slovaque) suivant la conception holistique préconisée par les documents du

[84] « Utopiques » au sens strict, c'est-à-dire n'étant pas encore réalisés en un lieu quelconque ! Ce qui ne les rend pas irréalistes pour autant.

Conseil de l'Europe. De plus une formation aux activités d'éveil aux langues pour les premières années du primaire serait une mesure moins coûteuse en temps et en argent que celle d'une formation d'enseignants de langues[85]. Ce positionnement précoce, dans le curriculum, d'activités d'éveil à la pluralité des langues se justifierait d'autant plus que c'est à ce jeune âge que les enfants se forment des représentations de soi et de leurs rapports à l'autre. En outre, le fait que, pour le premier degré de l'école fondamentale, un seul enseignant ait, pour chaque classe, la responsabilité du programme constitue un facteur favorable à cette orientation d'ouverture aux langues et aux cultures.

Et l'introduction plus précoce que cela n'a été envisagé et pour partie réalisé aujourd'hui d'un *Portfolio européen des langues* ou d'activités s'inspirant des mêmes principes serait de nature à faciliter la valorisation des langues et cultures internes à la République slovaque, étant entendu qu'il ne s'agit pas de faire apprendre, à ce niveau et à l'ensemble des élèves, telle ou telle langue autre que le slovaque, langue première ou seconde (ou la langue de minorité dans les écoles de minorité), mais de mettre en évidence la richesse de cette diversité et de contrebattre les cloisonnements sociaux et culturels qui peuvent s'instaurer entre les communautés et individus d'un pays qui peut faire un atout de sa pluralité.

La section 7.4. et les derniers paragraphes de 8.6.2. ont avancé des suggestions dans ce même sens et on n'y insistera pas plus ici, sauf à souligner encore l'importance décisive des premières années de scolarisation (voire du niveau préscolaire des écoles enfantines) dans une telle approche, et à souligner aussi que des expériences dans d'autres pays d'Europe en ont montré la faisabilité[86].

9.4. Un curriculum intégré et différencié

Dans les limites qui sont les siennes, le présent *Profil* aboutit donc à la conclusion qu'une évolution de la politique linguistique éducative actuelle est possible qui permettrait :

- d'améliorer l'efficacité de l'apprentissage des langues étrangères par une remédiation aux discontinuités et aux défauts de cohérence que présente le système en place ;
- d'intégrer plus nettement les langues du pays, dans leur diversité mais de manière différenciée, au projet éducatif d'ensemble de l'école, notamment comme voie d'accès à la citoyenneté démocratique et comme facteur de cohésion sociale.

Ceci suppose sans doute :

- que le curriculum des langues (dont la langue nationale) continue à donner lieu à un examen régulier et à des aménagements progressifs en fonction, aussi bien des objectifs de fin d'études que des modifications entrainées par un décloisonnement partiel entre les différentes disciplines linguistiques ;
- que la formation initiale et continuée des enseignants, aussi bien du premier degré de l'école fondamentale (enseignants généralistes) que des degrés suivants prenne en compte ces décloisonnements et s'inscrive dans une éducation au plurilinguisme ;
- que les universités soient, pour cet aspect de leur mission, encouragées à œuvrer dans un tel sens et disposent des moyens de le faire, en liaison avec les autres institutions concernées.

[85] D'autant qu nombre d'enseignants disposent eux-mêmes d'un répertoire plurilingue et d'une expérience de la pluralité linguistique.

[86] La mise en place au niveau du primaire auprès d'enseignants généralistes paraît nettement plus aisée et moins coûteuse que celle de l'enseignement d'une langue étrangère. Ainsi, suivant les contextes considérés la formation continue des enseignants pour l'introduction de l'éveil aux langues en Suisse ou en France peut demander une trentaine à une centaine d'heures. Mais, dans le projet EVLANG (Union Européenne), la formation continue des enseignants prévoyait 18 heures sur 3 jours (le dernier à un mois de distance). Voir : www.jaling.ecml.at/french/texte_intro.htm . Par ailleurs, de nombreuses propositions de supports pédagogiques pour cette approche ont été élaborées et pourraient sans doute être adaptées au contexte de la République slovaque.

ANNEXES

Annexe 1 : Quelques caractéristiques marquantes du système éducatif slovaque

Pour une présentation détaillée, on se reportera au *Rapport national*, accessible en ligne sur les pages de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe (http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default_fr.asp). Ne sont repris ici que quelques caractéristiques, en particulier celles qui sont de nature à affecter la continuité des études de langues.

Caractéristiques territoriales et administratives

- Il y a un fort contraste entre zones urbaines et zones rurales. La situation à l'intérieur et à proximité de la capitale, Bratislava, est probablement atypique par rapport au reste du pays, en raison de la grande proximité avec l'Autriche. C'est une région qui bénéficie de conditions économiques plus voisines de celles de la moyenne des Etats de l'Union Européenne que ce n'est le cas pour l'est du pays.
- Toutes les régions de la Slovaquie sont marquées par la diversité linguistique, mais cette diversité se manifeste différemment selon les cas. Certaines des minorités linguistiques se trouvent majoritaires dans un secteur géographique déterminé et peuvent recourir à la langue familiale dans l'environnement social quotidien.
- L'éducation en République slovaque a connu des changements significatifs depuis la chute du communisme. Ces changements consistent notamment en une restructuration de l'administration scolaire, avec une diminution du contrôle central, et en réformes visant à moderniser et à démocratiser le curriculum. Ce processus est décrit dans le projet intitulé *Millenium.* Beaucoup a été accompli en un peu plus d'une décennie. L'éducation linguistique et la continuité de son offre ont été affectées par ces changements.
- Le système éducatif est décentralisé en huit régions et 79 districts. L'éducation fondamentale est placée sous la responsabilité des districts, le niveau secondaire sous celle des régions[87]. Les lycées bilingues relèvent des compétences des villes, des régions autonomes ou des directions régionales de l'éducation. Les écoles spéciales relèvent des compétences des directions régionales de l'éducation. Le service d'inspection jouit d'une indépendance totale et opère au niveau national sur l'ensemble des régions. Sa mission est d'ordre surtout administratif.
- L'éducation fondamentale (de base) est de neuf années réparties en deux degrés : 1-4 (à partir de 6 ans), puis 5-9. Dans quelques zones, et après un examen sélectif, les élèves peuvent entrer dans un « lycée de 8 ans » (ou « gymnases ») après la 4ème classe et y poursuivre leurs études jusqu'à la fin du secondaire (12ème).
- L'éducation secondaire générale, en dehors de ces lycées de 8 ans est elle aussi sélective dans son accès et comporte 4 ans d'études. Les écoles secondaires professionnelles et les écoles secondaires d'apprentissage accueillent les 2/3 des effectifs du secondaire.
- Un trait notable de l'éducation secondaire en République slovaque, dans son évolution récente ou prévue, est le curriculum modifiable : chaque école dispose d'une marge de 10 % concernant le nombre d'heures des matières enseignées, et de 30 % concernant le contenu du curriculum (*Millenium*, p. 8). Le Programme national d'éducation et de formation prévoit (dans le cadre du troisième des douze piliers) dans le processus de la transformation curriculaire une réduction des contenus de base qui représenteront ainsi 60% du curriculum national.
- Le Programme national d'éducation et de formation en République slovaque (Bratislava : Slovenský učiteľ, p. 71) opère une distinction entre le *curriculum national* et le *curriculum de l'école* (local). Il précise que le premier couvre 60 % du temps d'enseignement et "contains the universal educational goals, the basic subject matters of learning, obligatory target requirements for the performance of students". L'utilisation du reste du temps est laissée à "the competence of particular schools" qui peuvent créer leur propre programme en fonction des conditions locales (*Millenium*, p. 159). Selon les cas, cette latitude laissée à l'initiative locale peut jouer au bénéfice ou au détriment de l'enseignement des langues et le rôle du chef d'établissement (qui par ailleurs choisit les enseignants) peut avoir en la circonstance une importance déterminante.

[87] Cette décentralisation ne s'applique pas exclusivement au système d'enseignement. Elle résulte du découpage administratif de la Slovaquie.

Filières et passages du fondamental au secondaire

- Selon le projet *Millenium*, la plupart des lycées (158/209) étaient auparavant (et à présent) des lycées de 8 ans, mais seuls environ 16,8 % des élèves fréquentaient ces établissements (en 1999/2000) *(Millenium*, p. 13). Le projet *Millenium* confirme l'appréciation des experts de l'OCDE suivant lesquels la ségrégation induite par ces établissements de 8 ans limite « the basic democratic principle - equal opportunities, justified access to education" (*Millenium*, p. 45), d'autant que la possibilité de passerelles entre différents types d'établissements secondaires est réduite (*Millenium*, p. 46) d'où la nécessité d'augmenter leur nombre entre les établissements d'enseignement général et d'enseignement professionnel. Des réformes prévues par le projet *Millenium* devaient élargir l'accès aux établissements secondaires et augmenter le nombre des étudiants des filières d'enseignement secondaire général de 20-23 à 30-40% de la tranche d'âge correspondante (*Millenium*, p. 20).
- Les élèves ayant terminé l'école fondamentale passent à l'école secondaire[88] où ils peuvent achever, après un an, leur scolarité obligatoire (à l'âge de 16 ans). Mais, dans la plupart des cas, les élèves continuent à fréquenter l'école secondaire et la terminent. Il était prévu que 60% des élèves passent de l'école fondamentale à l'enseignement secondaire professionnel (*Millenium*, p. 74). Ces proportions dans la poursuite des études et la nature de cette poursuite touchent évidemment, par voie de conséquence, l'accès aux études universitaires, fortement limité par les sélections et orientations que le système éducatif opère en amont.

Autres caractéristiques générales affectant la continuité dans l'enseignement des langues

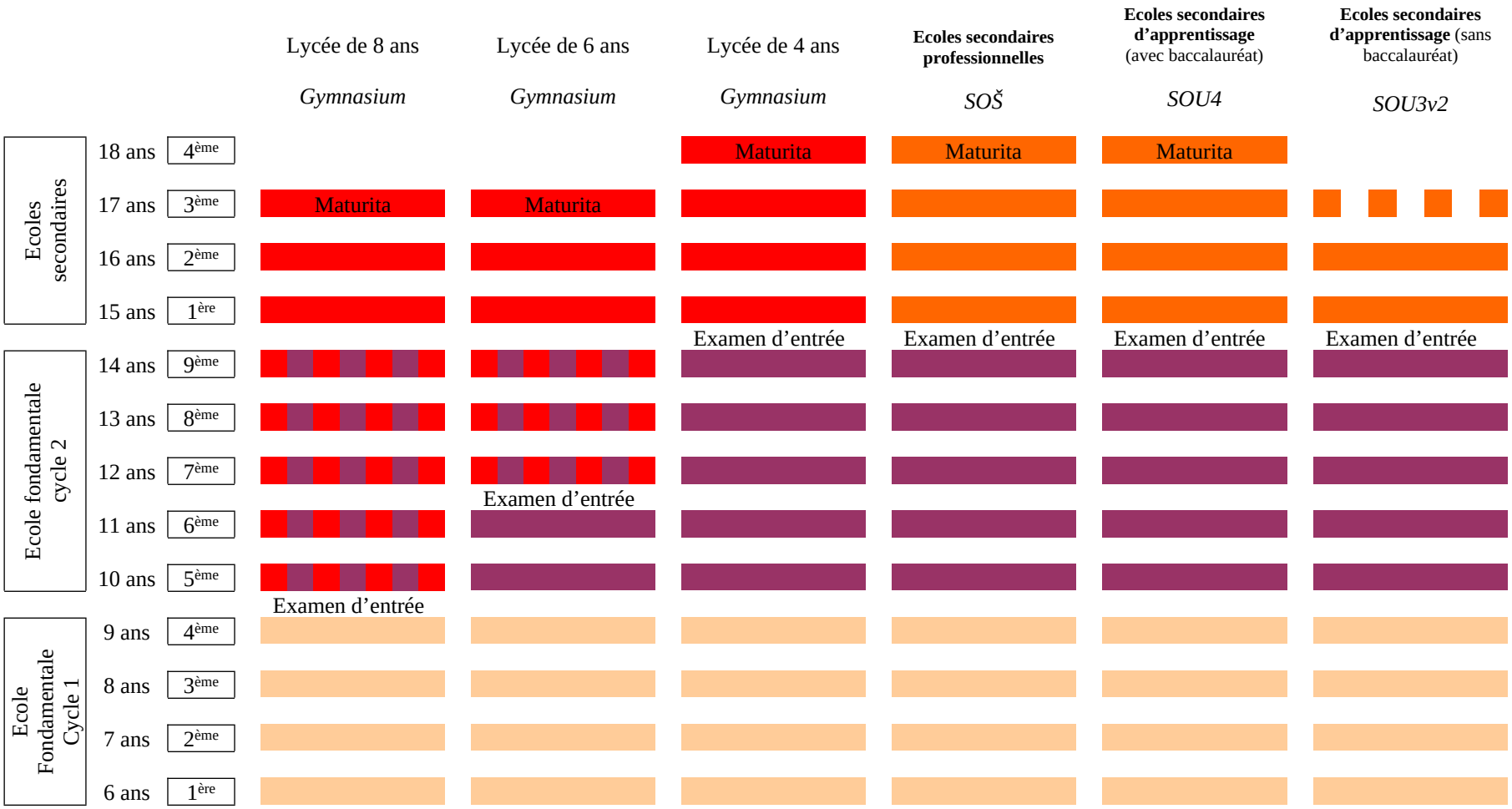
- La mise à disposition de manuels scolaires et leur adéquation aux besoins constituent d'autres facteurs affectant la continuité dans le curriculum. Dans un pays de moins de 6 millions d'habitants, l'édition scolaire ne peut guère bénéficier d'une économie d'échelle et la palette de manuels scolaires produits localement, particulièrement pour l'apprentissage des (diverses) langues, reste assez réduite.
- Pour l'ensemble des disciplines et des établissements, près de 35 % des classes sont assurées par des enseignants non qualifiés (*Millenium*, p.113)[89]. Dans les écoles fondamentales, cette proportion est proche de 50 % et de 25 % dans les établissements secondaires. Les élèves ont plus de chance d'avoir un enseignant qualifié dans les lycées de 8 ans… et, globalement, moins de chances d'avoir un enseignant qualifié pour l'anglais que pour les autres langues[90].
- Les opportunités de développement professionnel des enseignants par la formation continue varient grandement à l'intérieur du pays et cela ne va pas sans affecter l'offre curriculaire d'éducation linguistique, d'autant plus que les enseignants non qualifiés ont besoin de cette formation continue. Etant donné le niveau faible des salaires, nombre d'enseignants peuvent en outre hésiter à suivre des formations continues à des moments où ils cherchent à compléter leurs revenus, par exemple en donnant des cours particuliers.

[88] Certains élèves achèvent la fréquentation obligatoire de l'école de 10 ans à l'école fondamentale.

[89] Par « non qualifié », on entend qu'il s'agit d'enseignant n'ayant pas les titres et la formation universitaires normalement requis pour devenir enseignant à tel ou tel niveau du cursus. Un enseignant « non qualifié » n'est pas toujours pour autant un enseignant incompétent, mais son statut reste fragile et sa carrière aussi limitée que ses revenus, ce qui peut avoir quelque effet sur sa motivation professionnelle.

[90] En raison évidemment de la demande accrue pour cette langue au cours des dernières années et du fait aussi que nombre de spécialistes d'anglais peuvent trouver des revenus plus avantageux que ceux de l'enseignement dans d'autres secteurs d'activité.

Annexe 2 : Presentation synthétique du système scolaire en Slovaquie



Annexe 3 : Un modèle pour le programme de langues étrangères ?

Projet (2006) de l'Institut national de pédagogie (SPU)

1. Le schéma suivant représente le modèle idéal pour l'enseignement des langues étrangères suivant les objectifs :

		Lycées	Lycées professionnels et Lycées techniques de 4 ans **	Lycées techniques de 3 ans	Langues proposées	Lycée	Lycées professionnels et Lycées techniques de 4 ans	Lycées techniques cd 3 ans	Langues proposées
	Classes	LV1	LV1	LV1		LV2	LV2	LV2	
Niveau de la Maturita (baccalauréat)		A	B			B			
Niveau du CECR attendu		B2	B1	B1.1 ou A2		B1.1 B1	A2 (2.1)		
Enseignement secondaire	4	4	3		ANG ALL FR RUS ESP IT	3 v 5*	2		ANG, FR, ALL, RUS ESP, IT
	3	4	3	3		3 v 5*	2		
	2	4	3	3 2		4	3		
	1	4	3	3 2		4	3		
Niveau du CECR attendu		A2	A2	A2					
Ecole fondamentale (1er et 2ème cycles)	9	4	4	4					
	8	4	4	4					
	7	4	4	4					
	6	4	4	4					
	5	4	4	4					
	4								
	3								
	2								
	1								
Total hebdomadaire sur l'ensemble de la scolarité		36	32	29		14 / 18	10		
Nombre d'heures sur l'ensemble de la scolarité		1080	960	870		420/540	300		

Commentaire : Une heure hebdomadaire correspond à 30 heures annuelles
* les élèves peuvent opter pour 2 heures de cours supplémentaires chaque semaine en 3ème et 4ème années
** Lycée technique se concluant par les épreuves de la Maturita (baccalauréat)

	Niveaux d'apprentissage proposés dans le cadre commun de référence pour les langues											
Niveaux simples	A1		A2		B1		B2		C1		C2	
Niveaux intermédiaires	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	B2.2	C1.1	C1.2	C2.1	C2.2

Ce modèle est inspiré d'une variante de la dotation horaire pour les écoles fondamentales (ZŠ) ayant un enseignement non renforcé d'une langue étrangère ainsi que de la dotation horaire pour un lycée (gymnázium) avec l'apprentissage de 2 langues étrangères. Le modèle obtenu est combiné avec des dotations horaires renforcées (1 heure supplémentaire) de la 6e à la 9e année de l'école fondamentale (ZŠ) de même que de la 1ère à 4e année du lycée (gymnázium). Le modèle règle également le problème de l'introduction d'une deuxième langue étrangère dans les lycées professionnels avec baccalauréat.

À l'école fondamentale (ZŠ), un élève devrait apprendre une des langues proposées (ANG, ALL, FR, RUS) au cours du deuxième degré de l'école fondamentale (ZŠ) à raison de 4 heures par semaine (soit un total d'environ 600 h) et il

devrait atteindre le niveau A2 d'après le Cadre Européen Commun de Référence (CECR). Par la suite, l'élève devrait continuer au lycée (gymnázium) à raison de 4 heures par semaine durant 4 années (soit un total d'environ 480 h) et il devrait atteindre le niveau B2 du CECR, à partir duquel le niveau A de la maturita a été défini et, dans chaque SOŠ et SOU avec baccalauréat, 3 heures par semaine durant 4 années (soit un total d'environ 360 h) et il devrait atteindre le niveau B1 du CECR, à partir duquel le niveau B de la maturita a été défini. L'élève doit obligatoirement choisir cette langue au baccalauréat.

Dans le même temps, il devrait commencer l'apprentissage d'une deuxième langue au lycée (gymnázium) parmi celles offertes (ANG, ALL, FR, RUS, ESP, IT) à raison de 4 heures par semaine durant les deux premières années et pourrait décider de continuer en 3e et 4e année à raison de 3 heures par semaine et de ne pas passer la langue au baccalauréat et il atteindrait le niveau B1.1 du CECR (environ 420 heures) ou bien décider de passer la langue au baccalauréat avec, en 3e et 4e année, 5 heures par semaine (en plus du nombre d'heures facultatives) et devrait atteindre le niveau B1 du CECR et, de fait, le niveau B du baccalauréat (environ 540 heures). La deuxième langue étrangère devrait également être introduite dans les SOŠ et dans les SOU de 4 ans à raison de 3 heures hebdomadaires la première et la deuxième année, 2 la troisième et la quatrième année. Les élèves devraient atteindre le niveau A2, éventuellement seulement le niveau A2.1 du CECR (environ 300 heures). Les élèves des SOU de 3 ans devraient s'efforcer de consolider leurs connaissances en langue au niveau A2 à raison de 3 heures par semaine, voire atteindre le niveau B1.1.

2. Période transitoire pour l'enseignement des langues étrangères

Le processus pour atteindre le modèle optimal devrait durer plusieurs années au cours desquelles on devrait progressivement se confronter à un nouveau modèle de l'enseignement des langues étrangères. Il devrait être défini à partir de l'état actuel des choses et subir des changements progressifs pour atteindre le modèle proposé.

L'introduction de ce modèle, avec tout ce qu'elle comporte d'étapes nécessaires, pourrait être faite, de manière réaliste, à la rentrée scolaire 2007/2008 en commençant par les premières années de ZŠ et le premier cycle des 13 années se terminerait donc en 2021/2022.

Il faudra donc attendre quelques années avant d'avoir les premiers diplômés et certains problèmes précédemment évoqués concernant le deuxième cycle des ZŠ a des SŠ devraient être résolus dès maintenant. Il s'agirait de solutions transitoires.

1. Puisque le programme pour le cycle des ZŠ est pratiquement semblable pour l'enseignement classique (non renforcé) des langues étrangères et l'enseignement renforcé, l'enseignement des langues étrangères pourrait donc se simplifier d'ici 2-3 ans en commençant par la 5e année à raison de 4 heures par semaine de la 5e à la 9e année.

A partir de la rentrée 2007/08, l'enseignement renforcé en langue étrangère ne serait plus proposé en 1ère, 3e (l'enseignement des langues étrangères ne devrait pas être obligatoire dans ces classes, non garanti par l'Etat) et en 5e année ; il s'agirait seulement d'un enseignement non renforcé, d'après le nouveau programme.

A partir de la 5e année, l'enseignement commencerait en deuxième cycle de ZŠ d'après le nouveau programme (pour les langues suivantes : ANG, ALL, FR, RUS, à raison de 4 heures hebdomadaires de la 5e à la 9e année).

On aurait, provisoirement, besoin de moins d'enseignants de langues étrangères.

2. À compter de la rentrée 2008/09, les élèves de 6e année de ZŠ entreraient donc en 2e année d'après le nouveau modèle transitoire. Tout comme dans le point 1., on aurait, provisoirement, besoin de moins d'enseignants de langues étrangères et , dans le même temps, le besoin augmenterait de 3% par rapport au stade actuel, dû à des besoins plus grands en 6e année.

3. Ce cycle se répèterait jusqu'en 2011/2012.

4. Pour les années scolaires 2008/2009 et 2009/2010, il serait judicieux d'introduire une deuxième langue dans les SOŠ et les SOU avec baccalauréat et ce, en tout état de cause, au plus tard en 2012/2013. Il serait possible d'introduire une deuxième langue dans les SOŠ plus tôt, indépendamment des changements dans les ZŠ, pris en compte le traitement effectif du problème de la continuité.

Il faut profiter de la période transitoire et s'attacher tout particulièrement aux points suivants :

- S'assurer d'avoir suffisamment d'enseignants qualifiés
- Elaborer les documents pédagogiques de base
- Editer des manuels de langues étrangères slovaques
- Prévoir des outils complémentaires aux manuels

Annexe 4 : 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. D'autre "solutions" sont envisageables : rechercher une langue unique pour l'Europe, utiliser l'anglais comme seule langue de communication entre Européens, abandonner à leur sort les "petites langues", ne pas prendre en charge les langues des nouveaux installés, qui viennent "compliquer" ultérieurement le multilinguisme européen… 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 5) et elle a été explicitée concrètement dans le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (voir Annexe 6).

Il convient de définir clairement cette notion, 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 multilingue[91] 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. Le plurilinguisme est défini dans les textes du Conseil de l'Europe comme la compétence à utiliser plusieurs langues pour la communication, langues que l'on maîtrise à des degrés divers. Ce n'est pas une juxtaposition de compétences distinctes mais une compétence complexe unique. Il revient à l'éducation plurilingue de stimuler cette compétence et d'en prendre en charge le développement. Il ne s'agit pas de faire des Européens des polyglottes mais de les accompagner dans le développement de cette compétence plurilingue et pluriculturelle tout au long de la vie.

Les raisons qui ont conduit à orienter l'action du Conseil de l'Europe vers la valorisation et le développement de la compétence des personnes sont multiples : en effet, le plurilinguisme est une notion qui comporte à la fois des dimensions psycho-cognitives et didactiques, politiques et éducatives, toutes en mesure de constituer, ensemble ou séparément, des finalités partagées pour les politiques linguistiques éducatives en Europe :

1/ La compétence plurilingue est potentiellement présente chez tous les individus et peut donc être développée ; cette compétence est la concrétisation de la capacité de langage, dont tout être humain dispose génétiquement et qui peut s'investir dans plusieurs langues.

Il revient à l'Ecole d'assurer le développement harmonieux de la compétence plurilingue de tous, au même titre que celui de leurs capacités physiques, cognitives ou créatives/imaginatives. Cette compétence est actuellement segmentée entre différentes matières scolaires qui s'ignorent, le plus souvent : il convient de rétablir des cohérences entre les différents enseignements de langue (nationale, maternelle, étrangère, classique…), en parallèle et dans leur succession et d'intégrer le développement de cette capacité dans le cadre d'une éducation linguistique cohérente.

2/ Le répertoire plurilingue de chacun comporte des langues différentes (langue(s) acquise(s) dès l'enfance, apprises ensuite, par suite d'un enseignement, de manière autonome…), pour lesquelles il a acquis des compétences différentes (conversation, lecture, écoute…), à des niveaux de maîtrise eux-mêmes différents. Ces langues du répertoire peuvent recevoir des fonctions différentes : communiquer en famille, socialiser avec les voisins, travailler, exprimer son appartenance à un groupe… Si tous les répertoires plurilingues sont différents entre eux, on peut estimer que certains groupes ont un répertoire structuré de manière partiellement identique.

Or, dans une entité politique et sociale donnée, les langues n'ont pas le même statut et la même reconnaissance : certaines sont langue officielle, langue de 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.

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

- d'éviter les pertes économiques et culturelles que représente la disparition de locuteurs d'une langue, dont la collectivité n'a pas été en mesure d'accompagner la transmission
- de permettre à chaque Européen d'agir efficacement comme citoyen au sein de l'espace public national et transnational

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

- de rendre l'Europe plus présente à tous, car celle-ci n'est pas uniquement une entité économique et administrative. L'Europe est aussi un espace multiculturel et multilingue, où que l'on soit, et le sentiment d'appartenir à ce même espace dépend, entre autres, de la capacité à reconnaître la richesse des répertoires linguistiques et à se reconnaître collectivement et affectivement dans cette pluralité. La civilité et la bienveillance linguistiques pour l'Autre sont susceptibles de fonder une appartenance à l'Europe, ancrée non dans la valorisation de telle ou telle langue particulière mais fondée sur le respect de la diversité des répertoires plurilingues des citoyens européens, comme expression plurielle de leur(s) identité(s)
- de constituer un des fondements du "vivre-ensemble" démocratique. Si l'on reconnaît la diversité des langues de son propre répertoire, celle de leurs fonctions et de leur valeur, cette conscience de la diversité que l'on porte en soi est de nature à favoriser une perception positive des langues de l'Autre. La valorisation du plurilinguisme constitue ainsi le fondement d'une éducation à la tolérance linguistique, en tant qu'éducation interculturelle. Il revient à l'enseignement, particulièrement à celui des langues les plus recherchées, d'amener les apprenants/utilisateurs à considérer le développement de leur compétence plurilingue comme une finalité personnelle tout autant que comme la pleine réalisation de leurs responsabilités de citoyen démocratique.

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 *Guide…* souligne ce point.

Le Comité des Ministres, 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 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, par-là, 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 (2.2.3 p. 35, Version intégrale du *Guide…*).

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

Conventions :

- Convention culturelle européenne (19 décembre 1954)
- Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, traité ouvert à la signature le 5 novembre 1992 – [Affaires juridiques/Démocratie locale et régionale - Lien : http://www.coe.int/T/F/Affaires_juridiques/Démocratie_locale_et_régionale/Langues_régionales_ou_minoritaires/]
- Convention-cadre pour la protection des minorités nationales, traité ouvert à la signature le 1 février 1995 www.coe.int/minorités (Textes). Lien :
  http://www.coe.int/T/f/Droits_de_l'Homme/minorites/2._CONVENTION_CADRE_(MONITORING)/1._Textes/H(1995)_F_FCNM_et_Rapport_explicatif

Comité des Ministres du Conseil de l'Europe (*www.coe.int/cm*)

- Résolution (69) 2 élaborée à l'issue du « Grand projet » du Conseil de la coopération culturelle lancé à la suite de la Conférence des ministres européens de l'Éducation (Hambourg 1961)
- Recommandation n° R (82)18 basée sur les résultats du projet n° 4 du Conseil de la coopération culturelle (« Langues vivantes 1971-1981 »)
- Recommandation n° R (98) 6 basée sur les résultats du projet « Apprentissage des langues et citoyenneté européenne » du Conseil de la coopération culturelle (1989 – 1996) - *Langues* [www.coe.int (Comité des Ministres / Recherche avancée / Rec (98)6) – Lien : cm.coe.int/rec/1998/98r6]

Assemblée Parlementaire du Conseil de l'Europe *(www.assembly.coe.int)* Lien *:* http://assembly.coe.int/documents/adoptedText/FFREC1383.htm)

- Recommandation 1383 (1998) sur la diversité linguistique (CM (99)97)
- Recommandation 1539 (2001) sur l'Année européenne des langues
- Recommandation 1598 (2003) sur la « Protection des langues des signes dans les États membres du Conseil de l'Europe »

1.

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.

2.

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 6 : 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 (Division des Politiques linguistiques / Activités en matière de politique : Guide et série d'Etudes de référence

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.

Le Guide est publié sous forme de projet ; une version révisée sera publiée en 2005/2006.

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

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

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 [documentation]

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 internationaux 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 vingt langues : allemand, anglais, basque, catalan, espagnol, finlandais, français, galicien, géorgien, hongrois, italien, japonais, moldave, polonais, portugais, roumain, russe, serbe (version iékavienne), tchèque et ukrainien.

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 7 : Programme de la visite du groupe d'experts en République slovaque (5-12 mars 2005)

Groupe d'experts du CE :

Le Groupe d'experts du Conseil de l'Europe comprenait

Anna Butašová, membre du groupe au titre du Ministère slovaque de l'Education,
Marisa Cavalli, chercheure à l'Institut Régional de Recherche Educative de la Vallée d'Aoste,
Daniel Coste, professeur émérite à l'Ecole normale supérieure Lettres et Sciences humaines, Lyon, rapporteur du groupe,
Alan Dobson, ancien doyen du groupe "Langues vivantes" de l'Inspection générale, Department of Education and Science, United Kingdom,
Johanna Panthier, administratrice, Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe,
Liliana Preoteasa, Directrice des enseignements scolaires, Ministère roumain de l'Education

Groupe d'experts slovaques (auteurs du Rapport national) :

Vladimír Repáš, Štátny pedagogický ústav
Anna Butašová, Štátny pedagogický ústav, Univerzita Komenského
Danica Bakossová, Ministerstvo školstva
Zdenka Gadušová, Univerzita Konštantína Filozofa Nitra
Ružena Žilová, Univerzita Konštantína Filozofa Nitra
Slávo **Ondrejovič**, Jazykovedný ústav Slovenskej akadémie vied
Viktor Krupa, Slovenskej akadémie vied
Mária Alabánová, Univerzita Konštantína Filozofa Nitra
Ladislav Navrátil, Univerzita Konštantína Filozofa Nitra

Interprètes :

Viera **Urbaničová**, Univerzita Komenského
Franko Štefan, Prešovská Univerzita

Programme de la visite

Date	Programme	Personnes concernées
Dimanche 6 mars après midi	Réunion des experts	experts
Lundi 7 mars - 9h	Ministère de l'Education	Ing.Morong
Lundi 7 mars - 10.30h	Lycées avec la langue d'enseignement rom et hongrois	2 directrices des lycées
Lundi 7 mars 15h	Institut national de Pédagogie Commission pour les langues étrangères auprès de l'INP (SPU)	enseignants, présidents des associations, inspecteur…
Lundi 7 mars 16.30h	INP – groupe d'experts slovaque	
Lundi 7 mars 18h	INP – éditeurs	
Mardi 8 mars à préciser	Rencontre avec les média	
Mardi 8 mars 8.30h	Institut Goethe (demi-groupe)	
Mardi 8 mars 8.30h	Institut français (demi-groupe)	Melleunet –directeur, Rimbert attaché, Rouet attaché

Mardi 8 mars 10.00h	British Council (demi-groupe)	
Mardi 8 mars 10.00h	Faculté des Lettres (demi-groupe)	doyen M.Elias, directeurs des départements
Mardi 8 mars 14.30h	Parlement	Conseil pour l'éducation
Mardi 8 mars 16h	Ministères des affaires sociales (demi-groupe)	Secrétaire d'Etat M.Beblavý
Mardi 8 mars 16h	INP- Commission pour la langue maternelle, Projet concernant les migrants, Commission pour les langues minoritaires, (demi-groupe)	enseignants, didacticiens, experts, spécialistes pour la langue des signes
Mardi 8 mars 18h	INP- Rencontre avec des représentants de Peugeot	
Mardi 8 mars 20h	Réception offerte par le ministre de l'éducation, Danube – Panorama	
Mercredi 9 mars 9.30 h	Nitra – Bibliothèque historique de l'archevêché	
Mercredi 9 mars 10.30h	Université Constantin le Philosophe	
Mercredi 9 mars 15.30h	Poprad – Association des parents	
Mercredi le 9 mars soir	Spišská Kapitula – rencontre avec le recteur du séminaire, Professeur Jarab, membre de la Commission d'accréditation	Hébergement,
Jeudi 10 mars	Žehra, Levoča Košice – Lycée pour les enfants Rom, rencontre avec la présidente de l'Association des enseignants rom (directrice)	
Vendredi 11 mars	Ministère de l'éducation Réunion finale	