



Valoriser toutes les langues en Europe

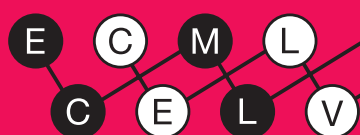
Coordinatrices du projet:
Joanna McPake et Teresa Tinsley

Equipe du projet: Peter Broeder, Laura Mijares, Sirku Latomaa, Waldemar Martyniuk



CELV

Série de rapports Recherche et Développement du



European Centre for Modern Languages
Centre européen pour les langues vivantes



Le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) du Conseil de l'Europe s'investit depuis 1995 dans la promotion d'approches innovantes dans le domaine de l'éducation aux langues, en contribuant à mettre en œuvre et à disséminer de bonnes pratiques.

Les activités du CELV s'inscrivent dans le cadre de programmes à moyen terme et s'articulent autour de projets de recherche et développement. Ceux-ci sont conduits par des équipes d'experts internationales et portent notamment sur la formation de démultiplicateurs, la promotion du développement professionnel des enseignants et la création de réseaux d'expertise. Les publications du CELV résultant de ces activités reflètent l'engagement et l'implication active des participants et, en particulier, des équipes de coordination des projets.

Le deuxième programme à moyen terme du CELV (2004-2007) a comme thème général «Les langues pour la cohésion sociale: l'éducation aux langues dans une Europe multilingue et multiculturelle». A travers cette approche thématique, le programme vise à répondre à l'un des défis majeurs auquel nos sociétés doivent faire face en ce début de XXI^e siècle, en mettant en exergue le rôle que l'éducation aux langues peut jouer dans l'amélioration de l'intercompréhension et du respect mutuel entre citoyens en Europe.

Fondé à Graz, en Autriche, le CELV est un «Accord partiel élargi» du Conseil de l'Europe auquel 33 des Etats membres¹ de l'Organisation ont adhéré à ce jour. S'inspirant des valeurs intrinsèques du Conseil de l'Europe, le CELV soutient la préservation de la diversité linguistique et culturelle et encourage le plurilinguisme et le pluriculturalisme des citoyens européens. Ses activités sont complémentaires à celles de la Division des politiques linguistiques, l'organe du Conseil de l'Europe chargé de l'élaboration de politiques et d'outils de planification politique en matière d'éducation aux langues.

Informations complémentaires sur le CELV et ses publications:

Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe
Nikolaiplatz 4
A-8020 Graz
Autriche
Site Internet: <http://www.ecml.at>

¹ Les 33 Etats membres de l'Accord partiel élargi du CELV sont les suivants: Albanie, Andorre, Arménie, Autriche, Bosnie-Herzégovine, Bulgarie, Croatie, Chypre, République tchèque, Estonie, Finlande, France, Allemagne, Grèce, Hongrie, Islande, Irlande, Lettonie, Liechtenstein, Lituanie, Luxembourg, Malte, Pays-Bas, Norvège, Pologne, Roumanie, République slovaque, Slovénie, Espagne, Suède, Suisse, «l'ex-République yougoslave de Macédoine», Royaume-Uni.

Valoriser *toutes* les langues en Europe

Coordonnatrices du projet:

Joanna McPake et Teresa Tinsley

Equipe du projet:

Peter Broeder, Laura Mijares, Sirkku Latomaa, Waldemar Martyniuk

Centre européen pour les langues vivantes

© Conseil de l'Europe, 2007

Sommaire

Chapitre 1: Valoriser <i>toutes</i> les langues en Europe	7
1. Les autres langues de l'Europe	7
2. Les politiques du XX ^e siècle envers les autres langues: une approche monolingue et séparatiste.....	8
3. Les politiques du XXI ^e siècle: une perspective plurilingue et globale	9
4. Les autres langues: une ressource précieuse pour l'Europe.....	11
5. Le projet VALEUR: enjeux et opportunités pour les autres langues.....	12
Chapitre 2: Buts et méthodes du projet VALEUR	13
1. Les buts du projet VALEUR	13
2. Historique du projet	13
3. Collecte et analyse des données.....	13
Chapitre 3: Evolution de l'enseignement des autres langues.....	17
1. «Une rose embaumerait autant sous un autre nom»	17
2. Arménie.....	17
3. Autriche.....	18
4. Estonie	19
5. Finlande.....	19
6. Pays-Bas.....	20
7. Espagne	21
8. Conclusions	22
Chapitre 4: Les autres langues de l'Europe.....	25
1. Compter les langues: lesquelles, comment et pourquoi?.....	25
2. Qu'est-ce qu'une langue?.....	25
3. Méthodes visant à établir l'éventail des langues utilisées.....	26
4. Finalités de la collecte de données sur l'utilisation des langues.....	27
5. L'inventaire des langues VALEUR	28
6. Conséquences	30
Chapitre 5: Prévoir un enseignement pour les autres langues.....	33
1. Principes de base pour prévoir un enseignement	33
2. Construire l'inventaire	33
3. L'inventaire de l'offre d'enseignement en bref.....	34
4. Un tableau plus complet: trois études de cas	38
5. Prévoir un enseignement pour les autres langues.....	40

Chapitre 6: Bonnes pratiques en matière de soutien à l'apprentissage des autres langues.....	41
1. Définir une «bonne pratique»	41
2. Structures de soutien	41
3. Développer la formation des enseignants et les supports pédagogiques.....	43
4. Reconnaître les progrès et l'acquis éducatif	44
5. Revitaliser les langues	45
6. Conclusions	47
Chapitre 7: Valoriser toutes les langues en Europe: politiques visant à améliorer l'offre d'enseignement relative aux autres langues	49
1. Introduction	49
2. Politiques d'éducation aux langues du Conseil de l'Europe: orientations pour l'avenir....	49
3. Instruments d'éducation aux langues pour soutenir l'apprentissage des autres langues....	51
4. Conclusion.....	54
Annexe.....	55
Bibliographie	59

Chapitre 1: Valoriser *toutes* les langues en Europe

1. Les autres langues de l'Europe

«L'éducation plurilingue encourage [...] le respect du plurilinguisme d'autrui et la reconnaissance des langues et de leurs variétés, quelle que soit l'image qu'elles ont dans la société.»

Site de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe

Reconnaître que la diversité linguistique est un atout précieux représente le point de départ du projet VALEUR (Valorisation de toutes les langues en Europe), qui se concentre sur les *autres* langues de l'Europe, définies comme toutes les langues utilisées dans une société en dehors de la ou des langues officielles, nationales ou dominantes (ci-après dénommées «langues *dominantes*»). Autrement dit, elles englobent des langues qui sont parfois qualifiées de *langues régionales ou minoritaires* – les langues de communautés établies depuis longtemps comme le saami en Finlande ou le basque en Espagne; les *langues de l'immigration* – les langues des communautés établies plus récemment, des immigrés et des réfugiés, comme le panjabi au Royaume-Uni, le turc aux Pays-Bas, etc.; les *langues non territoriales* – les langues des gens du voyage et de populations historiquement déplacées, comme le romani et le yiddish à travers l'Europe; et les *langues des signes* employées par les personnes sourdes et entendant pour communiquer entre elles (il en existe plusieurs en Europe).

Les stratégies et pratiques relatives à l'apprentissage et à l'enseignement de ces autres langues ont tendu à se développer séparément et inégalement. La plupart des langues régionales ou minoritaires de l'Europe ont bénéficié ces dernières années d'un intérêt renouvelé et d'un soutien accru, particulièrement depuis l'introduction de la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* (Conseil de l'Europe, 1992). En revanche, il n'y a pas eu de prise de conscience aussi importante concernant les mesures à prendre en faveur des autres groupes; les initiatives ont généralement été mises en œuvre d'une manière peu systématique, sans lien entre elles.

C'est pourquoi nous avons cherché à adopter, dans le cadre du projet VALEUR, un terme inclusif englobant toutes les autres langues de l'Europe, lequel serait également valable partout en Europe. Au fil de nos travaux, nous nous sommes mis d'accord sur le terme «autres langues». Nous reviendrons sur ce point aux chapitres 2 et 3. A notre avis, il y a beaucoup à gagner à adopter la définition *inclusive* que nous proposons, car d'un point à l'autre de l'Europe, les personnes, les familles et les communautés qui utilisent d'autres langues en plus de la ou des langues dominantes de l'Etat dans lequel elles vivent ont beaucoup de caractéristiques en commun. Elles sont, par définition, *plurilingues* (c.-à-d. qu'elles utilisent deux langues ou plus dans leur vie quotidienne) et, de ce fait, elles doivent prendre des décisions concernant la meilleure manière d'éduquer leurs enfants, afin que ces derniers acquièrent des compétences formelles dans leurs deux ou dans toutes leurs langues. Suivant les langues dont il s'agit et l'endroit où vivent ces familles, elles peuvent avoir la possibilité d'éduquer entièrement leurs enfants dans l'autre langue; de leur donner une éducation bilingue dans une école où la langue dominante et l'autre langue sont l'une et l'autre utilisées comme vecteur de l'enseignement; de leur permettre d'étudier l'autre langue comme une matière au programme (elle est parfois présentée comme s'il s'agissait d'une langue «étrangère»), ou encore de l'apprendre après la classe ou le week-end, dans le cadre de cours proposés par les autorités éducatives ou organisées à l'échelon local par la communauté concernée. Certains enfants — peut-être la majorité de ceux qui grandissent dans un milieu plurilingue en Europe — n'ont pas du tout la possibilité d'étudier leurs autres langues dans un cadre scolaire, et même lorsqu'une offre d'enseignement est en place, ils ne trouvent pas toujours la formule correspondant à leurs besoins et à leurs aspirations, ou qui leur assure des débouchés valorisés par la société élargie dans laquelle ils vivent. Cette question devrait retenir l'attention de tous les acteurs du développement de l'éducation linguistique en Europe, car

ces autres langues, tout comme les différentes langues dominantes, représentent une richesse, pour les communautés qui les utilisent comme pour l'Europe dans son ensemble.

2. Les politiques du XX^e siècle envers les autres langues: une approche monolingue et séparatiste

Une analyse historique des politiques européennes (impulsées aussi bien par le Conseil de l'Europe que par l'Union européenne) concernant l'enseignement d'autres langues fait apparaître un tournant: alors qu'au XX^e siècle le point de départ était monolingue et séparatiste, au XXI^e siècle cette approche a fait place à une perspective plurilingue et globale.

Les politiques mises en œuvre dans la dernière partie du XX^e siècle peuvent être qualifiées de *monolingues* — ou *monolinguisistes* — au sens où elles tendent à assumer que tout le monde a une «première langue» ou «langue maternelle» et fera par conséquent l'acquisition d'une deuxième (et d'autres) langue(s) de la même façon (par le biais d'un enseignement de type scolaire), avec des objectifs similaires. Ceci était vrai aussi bien pour les enfants dont la «première» langue était la langue dominante (ou l'une des langues dominantes) de l'Etat dans lequel ils vivaient que pour ceux dont la «première» langue était une autre langue, même si les résultats attendus différaient. Les enfants provenant d'un milieu linguistique minoritaire étaient censés parvenir à une plus grande maîtrise de leur «deuxième» langue — et le sentiment qu'ils étaient nombreux à échouer était considéré comme un réel problème; on n'accordait que peu ou pas d'importance au maintien ou à l'accroissement des compétences dans leur «première» langue. En revanche, ceux dont la «première» langue était la langue dominante (ou l'une des langues dominantes) étaient censés acquérir de bons niveaux de compétences formelles (notamment en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture et de l'écriture) dans cette langue; l'acquisition de bons niveaux de compétence dans la «deuxième» langue était jugée souhaitable, mais pas essentielle. De fait, les politiques monolingues tendaient à produire des résultats monolingues (ou quasi monolingues): seul un relativement petit nombre d'enfants de la communauté dominante arrivaient à acquérir une bonne maîtrise d'autres langues, tandis que ceux issus de communautés dans lesquelles d'autres langues étaient utilisées devenaient souvent plus compétents dans la langue dominante et ne conservaient qu'une compétence résiduelle dans leur(s) autre(s) langue(s).

Les politiques de cette période axées spécifiquement sur les autres langues peuvent aussi être qualifiées de *séparatistes*. On considérait que l'enseignement des autres langues concernait de nombreuses petites langues, souvent isolées, ou des groupes de langues dont les apprenants avaient peu ou n'avaient rien en commun les uns avec les autres. Nous avons déjà identifié les principales catégories établies à l'époque: les langues régionales ou minoritaires, les langues de l'immigration, les langues non territoriales et les langues des signes. Il est à noter que rien n'était fait pour inscrire les besoins et attentes des apprenants de ces langues dans le contexte élargi (une Europe qui avait toujours été multilingue, mais où l'étendue de la diversité linguistique et du plurilinguisme concomitant s'accroissait rapidement). De fait, les politiques visant l'enseignement de ces langues étaient souvent considérées comme relevant de la compétence exclusive d'un groupe divers d'organisations de défense d'intérêts spécifiques.

Ainsi, par exemple, la responsabilité des politiques et de l'offre d'enseignement à l'échelle de l'Europe en faveur des *langues régionales ou minoritaires* est partagée entre plusieurs organisations. Le Parlement européen a créé, en 1982, le *Bureau européen pour les langues les moins répandues* afin de soutenir la diversité linguistique en Europe en fournissant information et conseils; en 1987 a été mis en place le réseau européen MERCATOR, chargé de promouvoir la recherche sur le statut et l'utilisation des langues régionales ou minoritaires. En 1992, le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe a adopté la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, qui énumère toute une série de mesures visant à faciliter et à encourager l'emploi de certaines langues régionales ou minoritaires dans la vie publique, y compris l'éducation.

En revanche, les politiques en faveur des *langues de l'immigration* ont été largement déterminées par des groupes concernés par la mobilité de la main-d'œuvre en Europe, par d'autres acteurs soucieux de l'intégration sociale des immigrés et des réfugiés ou par ceux qui participaient à l'élaboration de politiques multiculturelles et antiracistes. L'une des toutes premières directives de la Communauté économique européenne (1977) défendant l'enseignement des langues de l'immigration se préoccupe de l'éducation des enfants des travailleurs migrants (Directive 77/486/CEE, article 3). Cependant, peu de pays ont adopté cette approche; les évaluations conduites vingt ans plus tard (Bekemans et Ortiz de Urbina, 1997; Broeder et Extra, 1998) ont constaté que dans la pratique, très peu de dispositions ont été prises dans ce sens. La première étude a fait apparaître un plus grand soutien en faveur de «l'éducation interculturelle» pour tous les apprenants, qui vise non seulement à favoriser l'intégration des enfants d'origine immigrée dans les écoles du pays d'accueil, et en définitive au sein de la société européenne, mais aussi à lutter contre le racisme et la xénophobie dans l'ensemble de la population. La seconde a conclu que les efforts avaient surtout porté sur l'enseignement de la langue du pays d'accueil, beaucoup plus que sur l'enseignement des langues de l'immigration.

Les *langues non territoriales*, en particulier le romani (dans ses nombreuses variantes), ont généralement fait l'objet d'un traitement distinct de celui des langues régionales ou minoritaires et des langues de l'immigration, car leurs locuteurs n'étaient pas associés à un pays ou à une région donnée. Bakker (2001) fournit un résumé des déclarations de principe formulées à compter des années 1980 en faveur de la culture et de la langue romani, prônant l'enseignement du romani et un enseignement par l'intégration du romani. Néanmoins, il signale aussi que très peu de dispositions ont été prises à cet égard dans les Etats membres de l'Union européenne (avant élargissement), notant en particulier que rien n'avait apparemment été fait dans le secondaire. Concernant les langues de la diaspora juive, on ne leur a accordé que peu ou pas d'attention en Europe dans la dernière moitié du XX^e siècle, ce qui a probablement contribué à leur déclin très rapide. En 1996, le Conseil de l'Europe a formulé une série de recommandations en vue de protéger la langue et la culture yiddish en Europe, mais aucune ne visait l'enseignement de la langue.

Les politiques en faveur de l'enseignement des *langues des signes* ont été marginalisées pendant toute la dernière partie du XX^e siècle. Un long combat a été engagé afin qu'elles soient reconnues comme des langues à part entière et, partant, incluses dans les politiques linguistiques et non pas dans les politiques en faveur des personnes handicapées. Malgré une résolution du Parlement européen en date de 1987 demandant aux Etats membres de reconnaître les langues des signes, une résolution ultérieure concernant les minorités linguistiques et culturelles (1994) ne les mentionnait pas. Même si les langues des signes pourraient être considérées comme étant visées (du seul fait qu'elles ne sont pas spécifiquement exclues, comme les langues des migrants) par la *Charte des langues régionales ou minoritaires* du Conseil de l'Europe, aucun des Etats ayant ratifié la charte ne les a incluses dans la liste des langues protégées.

3. Les politiques du XXI^e siècle: une perspective plurilingue et globale

Le tournant du siècle marque un revirement des politiques. Deux documents, l'un publié en 2003 par l'Union européenne et l'autre la même année par le Conseil de l'Europe, sont particulièrement significatifs en termes de l'élaboration d'une approche plus globale et inclusive. La communication de l'Union européenne intitulée *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique: un plan d'action 2004-2006* prend pour point de départ la nécessité de posséder de meilleures compétences en communication dans une Union élargie de 450 millions d'Européens provenant de milieux linguistiques et culturels très divers. Encourager les citoyens à n'apprendre que les langues nationales d'autres Etats membres (et, de fait, seulement un petit nombre de ces langues) ne suffira plus à permettre aux Européens de vivre, travailler et commercer ensemble. Par conséquent, l'éventail des langues à apprendre doit non seulement comprendre les «plus petites» langues nationales des Etats membres, mais aussi d'autres langues, y compris les langues régionales et minoritaires et les langues des migrants, ainsi que les langues des principaux partenaires commerciaux dans le monde entier (p. 10).

Le projet de guide du Conseil de l'Europe sur l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe (Beacco et Byram, 2003) redéfinit de même, de manière plus exhaustive, l'éventail des langues que les Européens devraient apprendre. L'accent n'est plus mis exclusivement sur la langue nationale de l'Etat dans lequel on vit, plus une autre langue nationale d'un autre pays européen (voire deux de préférence), mais plutôt sur un éventail beaucoup plus large de langues, englobant la langue «maternelle», la ou les langues nationales, les langues régionales et minoritaires, les langues européennes et non européennes, etc. (p. 39).

Ce document précise aussi le concept de *plurilinguisme* qui était déjà apparu dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, où la capacité à manier plusieurs langues dans différentes situations était significativement définie comme une compétence à part entière, au lieu de considérer ces langues comme des compétences langagières distinctes (et potentiellement hiérarchisées):

... au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. (p. 11)

Comment expliquer ce changement d'orientation vers cette nouvelle vision globale du plurilinguisme? Une réponse possible est la menace grandissante que fait peser l'anglais — la langue mondiale — sur toutes les autres langues en Europe. Selon certains arguments, l'anglais devrait devenir une lingua franca à l'échelle de l'Europe étant donné qu'il s'agit, *de facto*, de la langue dominante à la fois dans des domaines bénéficiant d'un grand prestige, comme les sciences, et dans la culture populaire. Les avis sont partagés quant aux avantages ou inconvénients d'une telle évolution. Phillipson, par exemple, qui avait il y a plus d'une décennie attiré l'attention sur le phénomène de l'impérialisme linguistique (Phillipson, 1992), a récemment écrit au sujet des dangers qu'une Europe du tout-anglais représente pour le maintien des valeurs culturelles et sociales européennes (Phillipson, 2004). D'autres adoptent un point de vue plus positif. Brutt-Griffler (2002), en cherchant à fournir une «théorie unifiée de l'anglais mondial», défend l'idée que le développement rapide et généralisé de l'anglais dans le monde entier ne s'explique pas par l'impérialisme ou le néo-colonialisme, mais plutôt par le besoin émergent d'une «langue mondiale» pour faciliter une communication élargie entre les communautés et les nations. House (2003) a indiqué qu'il est nécessaire d'établir une distinction entre les «langues pour la communication», un rôle pour lequel l'anglais est bien adapté, sous réserve que les implications d'une lingua franca dans ce contexte soient bien définies et comprises, et les «langues pour l'identification», ce qui exige la permanence d'un large éventail de langues en Europe. D'autres encore (Block et Cameron, 2002) invitent à donner une définition élargie de la communication incluant la «confiance», mais aussi la «vérité», autrement dit la capacité à prendre en compte les valeurs et attentes culturelles des interlocuteurs tout en transmettant des informations factuelles. Hagège (2006) développe ce thème par référence au français, en attirant l'attention sur les spécificités culturelles associées à la langue française qui seraient perdues si l'anglais venait à prendre le dessus. Par extension, il affirme que nous avons le devoir de protéger toutes les langues du monde pour des raisons similaires, reprenant des arguments avancés par Skutnabb-Kangas (2000). Ce dernier estime que la diversité linguistique et culturelle est analogue à la diversité biologique et soutient que l'une et l'autre sont également nécessaires à la santé de la planète.

Il est maintenant bien établi que la mondialisation crée des tensions entre des tendances apparemment opposées. S'il est vrai que cela fait apparaître la nécessité d'une lingua franca mondiale — ce qui risque de contribuer à l'appauvrissement et à la disparition d'autres langues, il n'en est pas moins vrai que cela a aussi contribué à un accroissement exponentiel de la diversité linguistique dans des régions du monde qui étaient jusqu'à présent largement perçues comme étant monolingues. Du fait de la mobilité accrue associée à la mondialisation, les pays d'Europe occidentale ont, d'une manière générale, basculé du statut de pays d'émigration à celui de pays d'immigration au cours des cinquante dernières années, avec une nette montée de l'immigration pendant la dernière décennie (Eurostat, 2005). Cela a conduit à ce que Vertovec (2006) a appelé la «super-diversité»: un nombre grandissant de nouveaux immigrants de multiples origines constituent de petits groupes éparpillés qui conservent des liens transnationaux. Ce phénomène

induit une nouvelle stratification économique, sociale et légale. Vertovec attire l'attention sur les différences entre le vécu des immigrants du XX^e siècle et ceux du XXI^e. Alors que les générations précédentes s'étaient résignées à n'avoir que des contacts limités avec leur pays d'origine, étant donné le coût et la rareté des communications, les populations migrantes d'aujourd'hui sont très mobiles grâce aux compagnies aériennes à bas coûts et profitent des nouvelles technologies de la communication peu onéreuses comme Internet et le téléphone portable. Le plurilinguisme n'est plus un patrimoine culturel hérité du pays d'origine et conservé essentiellement pour des raisons affectives. C'est aujourd'hui une nécessité (et un atout), car les travailleurs se déplacent d'un pays à l'autre et entretiennent des liens avec plusieurs «patries» et diasporas aux quatre coins du monde.

Il existe une tension du même ordre entre le marketing global, qui fait la promotion de marques commerciales, de produits culturels, etc., dans le monde entier, et la redécouverte du local à la fois par les populations autochtones et par le tourisme (un important secteur d'activité dans la plus grande partie de l'Europe). Ainsi, les vacanciers recherchent de plus en plus la différence ou «l'exotisme» par rapport à leur propre style de vie. Ces tendances sont potentiellement positives pour les autres langues, au sens où celles-ci peuvent être identifiées à ce qui fait la spécificité d'une culture ou d'une communauté.

4. Les autres langues: une ressource précieuse pour l'Europe

Ces évolutions donnent plus de poids à l'argument selon lequel les autres langues constituent une ressource précieuse pour l'Europe. Lo Bianco (2001) distingue six dimensions à cet égard: les plans intellectuel, culturel, économique et social, mais aussi la citoyenneté et les droits. Une communauté, une nation ou une collectivité plus large qui investit dans toutes ses langues peut donc s'attendre à:

- *de meilleures performances intellectuelles et une meilleure réussite scolaire* de tous les enfants, notamment ceux ayant reçu une éducation plurilingue: un vaste corps de recherche à l'échelle du globe met en évidence le fait que les enfants plurilingues dont les autres langues sont ignorées ou dévalorisées dans un contexte scolaire sont susceptibles d'obtenir de moins bons résultats; en revanche, ceux dont les autres langues sont soutenues à la fois par une attitude positive et par un enseignement qui leur permette de développer des compétences langagières formelles et d'acquérir une bonne maîtrise de ces langues, à l'écrit comme à l'oral, sont souvent d'excellents élèves et réussissent mieux que leurs camarades monolingues dans la langue dominante;
- *un enrichissement des activités culturelles dans tous les domaines artistiques* à partir des traditions et du potentiel créatif de nombreuses langues et cultures, mais aussi par l'exploitation des riches possibilités d'hybridation présentes dans toute ville ou nation multiculturelle;
- *la démultiplication des possibilités de commerce et d'investissement*, pas seulement au sens relativement étroit des possibilités ouvertes par la plus grande capacité linguistique proprement dite, mais aussi grâce au réseau des liens sociaux et culturels tissés entre les personnes parlant la même langue, qui induit une capacité croissante à identifier les marchés potentiels, à comprendre les pratiques culturelles dans le cadre des échanges commerciaux et à saisir les opportunités de carrière découlant d'une mobilité accrue;
- *devenir plus concurrentielle dans l'économie du savoir* en diversifiant la collecte de l'information: outre les sources dans les langues dominantes, un volume grandissant d'informations sont disponibles via Internet et d'autres sources dans d'autres langues; la diffusion multilingue de l'information contribue aussi à améliorer la compétitivité;
- *des services sociaux améliorés* par une prise en charge linguistique et culturelle plus adaptée; cela permet de déceler des besoins et des possibilités dont un personnel monolingue pourrait ne pas avoir conscience, tout en favorisant un sentiment d'intégration et de bien-être;
- *de plus grandes possibilités de participation à la vie publique qui contribueront à façonner les pratiques démocratiques* en aidant à supprimer les barrières souvent créées par le monolinguisme

traditionnel en politique; cela permettra en outre de refléter et d'exploiter les idées et les intérêts de tous;

- *de meilleures stratégies pour combattre les préjugés, promouvoir la tolérance et la compréhension mutuelle* en valorisant d'autres langues et les cultures qu'elles représentent et en donnant la possibilité d'aborder ces questions de manière multilingue.

Les ressources que représentent les autres langues ne sont cependant pas toujours reconnues. Par conséquent, les dispositions encourageant l'apprentissage de ces langues ne sont pas toujours propres à assurer qu'elles prospèrent et que les ressources puissent être utilisées avec les résultats indiqués. On peut même dire que la mesure dans laquelle le potentiel des autres langues est négligé est telle que l'on sait peu sur la nature des dispositions existant à l'heure actuelle ou sur leurs résultats.

5. Le projet VALEUR: enjeux et opportunités pour les autres langues

Le projet VALEUR vise à combler la carence d'informations en procédant à un inventaire des différentes modalités d'enseignement de ces langues, de type scolaire ou autre, disponibles pour les enfants, à une description, en termes généraux, des résultats obtenus par ces dispositifs, à l'identification des «bonnes pratiques» existant en la matière et des domaines dans lesquels une assistance complémentaire est nécessaire, ainsi qu'à la définition de priorités pour l'action future et de recommandations adressées à différents publics.

Les acteurs de l'éducation aux autres langues doivent appréhender les enjeux et opportunités qui s'offrent à eux. Nous avons constaté une nette réorientation des politiques. L'accent est désormais mis sur une stratégie plus globale et plurilingue, où toutes les autres langues, quelles qu'elles soient, commencent à être considérées comme des composantes légitimes des politiques d'enseignement des langues en Europe. Du fait de cette nouvelle donne et du changement d'attitude que cela implique, il est plus que jamais possible de défendre l'idée d'un statut pédagogique amélioré des autres langues: on pourrait par exemple garantir leur place dans le cursus au côté des langues «étrangères», développer les formules existantes d'enseignement bilingue ou d'enseignement par l'intégration d'une autre langue en s'appuyant sur le succès des méthodes EMILE, ou encore utiliser la technologie pour créer des communautés d'apprenants là où ceux-ci sont très dispersés.

Nous avons cependant aussi identifié d'importants enjeux. Toutes les langues, et non pas uniquement celles qualifiées «d'autres langues», sont menacées par la domination grandissante de l'anglais. Il ne sera peut-être pas facile de faire accepter par tout le monde la nécessité et la valeur du «plurilinguisme» tel que défini par le Conseil de l'Europe. De surcroît, les dispositions actuelles en faveur de l'enseignement des autres langues reflètent encore largement les réponses aux stratégies «séparatistes» précédentes, qui pourraient avoir privilégié (relativement parlant) certaines langues plus que d'autres, et qui en tout état de cause tiennent la plupart à l'écart du programme d'études ordinaire. Ainsi, l'essentiel des cours continue à avoir lieu après la classe; ceux-ci sont assurés par des enseignants dont les qualifications et compétences sont rarement officiellement reconnues, avec des ressources souvent insuffisantes ou inappropriées. Le tout est de savoir si les dispositifs existants vont ou pourront être développés suffisamment pour pouvoir atteindre l'ambitieux objectif de reconnaître et renforcer le plurilinguisme de tous les citoyens européens. Le projet VALEUR se propose d'aborder cette question.

Chapitre 2: Buts et méthodes du projet VALEUR

1. Les buts du projet VALEUR

Le but principal de ce projet était de faire prendre conscience de la ressource que représentent toutes les autres langues qui sont parlées en Europe et du parti que l'on pourrait en tirer sur les plans intellectuel, culturel, économique et social, de même que sur le plan de la citoyenneté et des droits. Plus concrètement, le projet a dressé un inventaire des enseignements de type scolaire mis en place pour ces langues en Europe afin de dégager de bonnes pratiques et de formuler des recommandations à l'adresse des acteurs de cet enseignement et des décideurs, en prenant en compte les politiques existantes en faveur du plurilinguisme et les instruments y afférents tels que le Portfolio européen des langues.

2. Historique du projet

Le projet VALEUR était l'un des vingt-deux projets inclus dans le deuxième programme à moyen terme du Centre européen pour les langues vivantes (CELV). Axé sur le soutien à la politique du Conseil de l'Europe en matière d'enseignement des langues, ce programme d'activités traitait plus particulièrement du thème des *langues pour la cohésion sociale*. Le deuxième programme à moyen terme a commencé en 2004 et s'est achevé à l'automne 2007.

3. Collecte et analyse des données

Les méthodes de collecte des données adoptées ont été décidées conformément au modèle élaboré par le CELV pour la réalisation de projets favorisant la mise en œuvre de la politique du Conseil de l'Europe en matière d'éducation aux langues. D'une manière générale, cela veut dire la mise en place d'un groupe d'experts (l'équipe de projet), qui se réunit régulièrement pour définir le projet et les approches de collecte des données, et d'un groupe de participants, composé de représentants nationaux des Etats membres du Conseil de l'Europe signataires de l'Accord partiel élargi qui est à la base des travaux du CELV. Le rôle de ce dernier groupe est de collecter des informations et de travailler avec le groupe d'experts en vue de procéder à l'analyse et à la synthèse des données recueillies.

Dans le cas du projet VALEUR, le groupe d'experts était composé de spécialistes dans le domaine des autres langues, originaires d'Espagne, de Finlande, des Pays-Bas, de Pologne et du Royaume-Uni. Le groupe s'est réuni à deux reprises pour préciser la portée du projet et tout particulièrement pour élaborer deux instruments. Il s'agissait, d'une part, de définir les critères de sélection des représentants nationaux chargés de mener à bien le projet et, d'autre part, de préparer un modèle de fiche à remplir par les participants avant la tenue de l'atelier central, afin d'obtenir des informations sur les dispositions relatives à l'enseignement des autres langues existant dans leur pays.

Il a été décidé que les représentants nationaux devraient être des acteurs majeurs de l'enseignement des autres langues (des enseignants, formateurs d'enseignants, examinateurs et concepteurs de cours ou de ressources, par exemple), des décideurs ou des cadres de l'éducation, ou encore d'éminents universitaires spécialisés dans ce domaine ou dans des disciplines connexes (bilinguisme, politique et planification linguistiques, littératies multiples, etc.). Ces personnes seraient les mieux placées pour fournir des informations concernant les dispositions existant dans leur pays. Le CELV a invité chaque Etat membre à

désigner un représentant satisfaisant à ces critères. Parmi les trente-trois Etats membres éligibles, vingt et un ont nommé un délégué pour le projet: Allemagne, Andorre, Arménie, Autriche, Chypre, Espagne, Estonie, Finlande, France, Grèce, Hongrie, Irlande, Islande, Lettonie, Pays-Bas, Pologne, Slovaquie, Slovénie, Suisse, République tchèque et Royaume-Uni.

Le modèle de fiche préparé par l'équipe de projet a été adressé à chacun des délégués afin qu'ils le remplissent avant la tenue de l'atelier, pendant lequel les experts et les participants allaient se rencontrer pour la première fois. Il leur était demandé de fournir une liste de toutes les «autres» langues en usage dans leur pays, ainsi que des informations relatives aux modalités d'enseignement de ces langues disponibles pour les enfants d'âge scolaire. Ils devaient en outre expliquer sur quoi cela débouchait (appréciation, examens, inscription au portfolio, etc.), ainsi que la base législative ou politique des formations existantes. Enfin, ils devaient donner des exemples de bonnes pratiques dans leur pays. (Une version abrégée de la fiche est présentée en annexe A.)

Après avoir rempli la fiche, les participants au projet se sont réunis avec le groupe d'experts au CELV en mars 2006. Cette rencontre avait pour objectif de leur expliquer les buts du projet et d'étudier comment élargir et affiner les données recueillies. Tous les participants n'avaient pas le même rôle dans leur pays. De plus, les divers Etats membres ont des approches très différentes concernant la collecte et la diffusion des informations relatives à leur système éducatif en général et plus spécifiquement à l'offre d'enseignement pour les autres langues. Aussi certains participants ont-ils pu fournir des données très complètes, tandis que d'autres ont trouvé très difficile de fournir les renseignements demandés.

De surcroît, le concept des *autres langues* n'était pas une notion familière pour la plupart des participants. Comme indiqué au chapitre 1, l'équipe de projet a adopté ce terme et sa définition après un débat approfondi au sein de l'équipe et avec les participants au projet. Le terme *langues communautaires* avait d'abord été employé, dans la mesure où il est d'usage courant dans les pays anglophones (bien que les définitions précises varient). Les discussions ont cependant fait apparaître que ce terme ne fonctionne pas bien dans d'autres langues, car le sens du mot «communautaire» a des connotations différentes (parfois très négatives). En même temps, tous les intervenants s'accordaient à dire qu'un terme inclusif englobant les langues régionales ou minoritaires, les langues de l'immigration, les langues non territoriales et les langues des signes serait utile. Le terme «autres langues» a finalement été retenu, notamment parce qu'il indique clairement que les langues en question sont employées aux côtés (et non pas au lieu) des langues dominantes de l'Europe. Ces discussions ont donné lieu à une réflexion sur l'histoire et sur la signification de l'éventail des termes utilisés en Europe pour faire référence aux offres d'enseignement concernant les autres langues — un résultat qui n'avait pas été prévu lors de la conception initiale du projet, mais d'une portée considérable. Certaines conclusions issues de ces débats sont présentées au chapitre 3.

A la suite de l'atelier, les participants ont été invités à revoir leur fiche et à la soumettre de nouveau à la lumière de ces discussions. Les données ont ensuite été analysées par l'équipe de projet, qui a dressé des cartes préliminaires des autres langues en usage en Europe et un premier inventaire des offres d'enseignement existantes. En septembre 2006, quinze participants ont été invités à prendre part à une réunion de réseau au cours de laquelle ces cartes ont été présentées. (Le nombre des participants à cette deuxième réunion a été limité par des contraintes inhérentes au mode de fonctionnement du CELV.) En vue de cette réunion, il a été demandé aux participants de préparer à l'avance un exemple de bonnes pratiques concernant les dispositions relatives aux autres langues afin de le présenter au groupe. Les débats lors de cette réunion devaient déboucher sur une synthèse des données produites par le projet et sur l'élaboration définitive de la carte des langues et des offres d'enseignement. Enfin, l'objectif était d'arriver à une conception commune de l'éventail des activités qui constituent une bonne pratique ou une approche intéressante dans ce domaine.

Les conclusions présentées dans ce rapport se basent donc sur des données recueillies et affinées par les participants au projet tout au long de l'année 2006 et sur une interprétation de leur portée, fruit de la collaboration entre les experts et les participants. Le chapitre 4 présente les conclusions relatives à la carte des langues et le chapitre 5 celles relatives à l'inventaire des offres. Enfin, le chapitre 6 dresse un bilan des bonnes pratiques.

Au terme du projet, les experts ont examiné ces conclusions au regard de la politique du Conseil de l'Europe en matière d'éducation aux langues. Nous présentons nos observations au chapitre 7 du présent rapport.

Chapitre 3: Evolution de l'enseignement des autres langues

1. «Une rose embaumerait autant sous un autre nom»

Dans les cultures occidentales, personne – ou presque – ne contesterait le principe sous-jacent à cette réplique extraite d'une œuvre de Shakespeare. Elle répond à la question «*Qu'y a-t-il dans un nom?*» qui, d'une certaine manière, est au cœur de la comparaison effectuée dans le présent chapitre. Ainsi, nous verrons que, contrairement à ce que l'on croit, il ne s'agit *pas*, la plupart du temps, d'une simple question rhétorique, car les différents signifiants employés pour faire référence à un même signifié en disent parfois long sur l'attitude du locuteur.

Le présent chapitre entend retracer l'évolution des termes employés depuis les années 1970 pour désigner les «autres langues» dans le domaine de l'éducation. Nous sommes partis de l'hypothèse que les changements terminologiques reflétaient les évolutions du statut de ces langues (c'est-à-dire les changements relatifs aux objectifs, aux groupes cibles et aux politiques éducatives), qui sont dues à la dynamique imposée par la mondialisation rapide de l'Europe.

A l'occasion d'une réunion du réseau VALEUR tenue en octobre 2006, un certain nombre d'experts nommés ont dressé le profil de l'évolution de la terminologie clé utilisée dans leur pays/région pour faire référence à l'enseignement des autres langues. Dans les instructions, il était précisé qu'il fallait considérer comme autres langues «toutes les langues actuellement utilisées dans une société donnée autres que les langues officielles». Cette définition englobe les langues régionales et minoritaires, les langues des migrants, les langues des signes et les langues dépourvues de territoire. Dans un premier temps, il était demandé aux experts de citer, pour chaque décennie à partir de 1970, les termes clés les plus employés pour faire référence à l'enseignement des autres langues dans leur pays (en donnant une traduction littérale en anglais ou en français), puis d'indiquer brièvement les raisons expliquant l'utilisation (ou l'évitement) d'un terme spécifique, l'adoption d'un nouveau terme, etc. Enfin, pour justifier les informations apportées, ils devaient donner une description ou une définition de ces termes clés extraites d'un document officiel.

Le présent chapitre expose les profils terminologiques de six pays. Les textes originaux des experts ont été modifiés le moins possible (afin de préserver la «couleur locale» de chaque région/pays).

2. Arménie

Dans les années 1970, en ex-URSS, l'expression «langues nationales» (*azgain lezu*) désignait toutes les langues – autres que le russe – parlées au sein de ce territoire. Par conséquent, elle ne devait avoir aucune connotation ethnique. Dans les années 1980, le besoin s'est fait sentir de distinguer entre les langues nationales (telles que l'arménien) et les langues parlées par les minorités ethniques, que l'on désignait par l'expression «langues minoritaires nationales» (*azgain pokramasnitian lezu*). Après l'indépendance de l'Arménie, l'adjectif «national» a été employé pour faire référence à l'arménien en tant que langue de l'Etat, ou langue officielle de l'Arménie. Les autres langues parlées dans le pays ont alors été qualifiées de «langues minoritaires nationales» et de «langue maternelle» («langue natale»).

Depuis l'an 2000, elles sont désignées par de nombreuses expressions, telles que «langue minoritaire», «langue familiale», «langue maternelle», «langue natale», «langue seconde», «langue de communication», «langue de la diaspora», «langue des migrants», et même «dialecte». Cette incroyable diversité terminologique est due à la diversité des situations sociolinguistiques, chacune de ces expressions reflétant une situation différente par rapport à la langue nationale (ou langue officielle, de

l'Etat), qui est la langue de scolarisation. Parallèlement, la diversité terminologique au niveau international a également des conséquences sur la pratique en Arménie. Ainsi, le pays tente actuellement d'éviter les confusions en adoptant, de plus en plus souvent, la terminologie employée dans les principaux documents juridiques européens relatifs aux questions linguistiques telles que celles-ci (notamment la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires et la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales). Ces documents s'en tiennent aux expressions «langue minoritaire ou régionale», «langue dépourvue de territoire» et «langue des migrants». Toutefois, l'utilisation de ces expressions n'est pas encore très répandue. La notion traditionnelle – pourtant très vague – de «langue natale» au sens de «langue de l'origine ethnique» reste la plus employée dans le discours non juridique (et donc non officiel).

3. Autriche

D'après les recensements, au XIX^e siècle, l'adjectif clé «vernaculaire» (*Umgangssprache*) s'appliquait à toutes les langues (excepté aux langues des signes) en Autriche. Il qualifie «la langue [...] qui est généralement parlée dans la sphère privée (avec la famille, les proches, les amis, etc.)» (*die Sprache [...], die gewöhnlich im privaten Bereich (Familie, Verwandte, Freunde usw.) gesprochen wird.*) (cf. Bauer 2003: 23).

L'expression «langues minoritaires» (*Minderheitensprache*) est également employée depuis de nombreuses années dans tous les documents officiels, tels que le Traité d'Etat (*Staatsvertrag*) (1955) par exemple, ou les lois sur l'Ecole minoritaire pour le Burgenland (1994, amendée en 1998) et la Carinthie (1959, amendée en 2002) (*Minderheiten-Schulgesetz für das Burgenland/Kärnten*). Elle se réfère presque exclusivement aux langues des six groupes ethniques traditionnels officiellement reconnus (le croate du Burgenland, le slovène, le hongrois, le tchèque, le slovaque et le romani).

Depuis l'entrée en vigueur de la loi autrichienne sur les Groupes ethniques (*Volksgruppengesetz*, loi fédérale du 7 juillet 1976, amendée en 2002), on utilise l'expression «langue de groupe ethnique» (*Volksgruppensprache*), qui est presque synonyme de «langue minoritaire» (*Minderheitensprache*). Par ailleurs, la Constitution autrichienne fait aussi mention, à présent, de «groupes ethniques autochtones» (*autochthone Volksgruppen*) (article 8, amendé en 2000).

Depuis le début des années 1970, les langues des migrants ont aussi été très souvent désignées par l'expression «langue maternelle» (*Muttersprache*) dans les établissements scolaires. Ainsi, certains d'entre eux proposaient un «enseignement facultatif de la langue maternelle» (*Muttersprachlicher Zusatzunterricht*) qui, jusque dans les années 1990, reposait sur des traités bilatéraux entre l'Autriche et la Turquie et entre l'Autriche et la Yougoslavie. Depuis 1992, les «enfants dont la langue maternelle n'est pas l'allemand» (*Kinder nichtdeutscher Muttersprache*) ont la possibilité de suivre un nouvel «enseignement de la langue maternelle» (*muttersprachlicher Unterricht*), qui n'est pas seulement proposé pour le turc et les langues de l'ex-Yougoslavie, mais aussi pour la plupart des grandes langues de migrants parlées en Autriche. Dans certains contextes (académiques), «langue maternelle» (*Muttersprache*) est remplacé par «langue d'origine» (*Herkunftssprache*), expression qui met davantage l'accent sur le processus migratoire par lequel passent les familles lorsqu'elles quittent leur pays d'origine pour un autre pays (cf. Çinar 1998). La «langue d'origine» s'oppose à la «langue cible» (*Zielsprache*), qui est généralement l'allemand. Ces deux expressions continuent d'être employées à ce jour. En revanche, dans les établissements scolaires, «langue maternelle» (*Muttersprache*) est progressivement remplacé par «première langue», ou «L1» (*Erstsprache*). Par conséquent, l'allemand devient la «deuxième langue», ou «L2» (*Zweitsprache*). Toutefois, la matière scolaire, elle, est toujours intitulée «enseignement de la langue maternelle» (*muttersprachlicher Unterricht*).

Enfin, il convient de noter qu'en 2005, la langue des signes autrichienne (*Österreichische Gebärdensprache*) a été reconnue comme langue indépendante dans la Constitution autrichienne; plusieurs lois régionales lui avaient déjà conféré ce statut auparavant.

4. Estonie

Dans les années 1970 et 1980, l'Estonie faisait partie de l'ex-URSS, où l'on comptait essentiellement deux types d'établissements scolaires: les écoles de langue russe et les écoles de langue estonienne. Dans les premières, les activités s'appuyaient sur des curricula en russe (utilisés dans de nombreuses républiques de l'ex-Union soviétique); la langue de scolarisation était donc le russe. Des cours de langue estonienne étaient prévus dans le curriculum, mais ils n'étaient pas dispensés dans tous les établissements russophones. Dans les secondes, la langue de scolarisation était l'estonien et le russe était enseigné en tant que matière obligatoire pour tous les apprenants à partir de la première année de scolarité obligatoire.

La loi estonienne sur les Langues a conféré à l'estonien le statut de «langue d'Etat» (*riigikeel*); toutes les autres langues sont alors devenues des langues «étrangères». Ainsi, l'expression «langue minoritaire» a disparu et les langues qu'elle désignait sont dorénavant appelées «langues étrangères». Conformément à la loi estonienne sur l'Autonomie des minorités dans le domaine culturel, les personnes issues de minorités nationales ont le droit de créer et de financer des institutions éducatives et culturelles dans lesquelles la langue de communication est la langue de la minorité nationale concernée.

En 2002, l'expression «éducation dans la langue maternelle» (*emakeele õpetus*) a commencé à être employée. Conformément à la loi estonienne sur les Etablissements d'enseignement élémentaire et les établissements du deuxième cycle du secondaire, ces derniers peuvent avoir toute langue pour «langue de scolarisation» (*õppekeel*). Cette expression désigne la langue dans laquelle au moins 60% des cours du curriculum sont dispensés. Ainsi, en 2007, l'estonien était la langue de scolarisation au niveau du deuxième cycle du secondaire dans les écoles dépendant de l'Etat et des collectivités locales. Les écoles de l'enseignement élémentaire ont quant à elles l'obligation d'offrir aux apprenants dont la langue maternelle n'est pas l'estonien la possibilité d'étudier leur langue et leur culture nationales, dans l'objectif de préserver leur identité ethnique. Cette mesure s'explique par le nombre croissant d'apprenants dont la langue maternelle diffère de la langue de scolarisation.

5. Finlande

C'est après l'arrivée des premiers réfugiés (originaires du Chili), en 1973, que l'enseignement en Finlande a commencé à être dispensé dans d'autres langues. Auparavant, ce type d'éducation n'était pas prévu; il a été proposé aux réfugiés jusqu'en 1987. A l'époque, l'expression employée était «langue familiale» (*kotikieli*). Cette terminologie a été expliquée au début des années 1980 dans un mémorandum relatif à l'enseignement pour les réfugiés (ministère finlandais des Affaires sociales et de la Santé, 1983):

«Kotikielellä tarkoitetaan kieltä, jota lapsen kanssa päivittäin puhutaan hänen kotonaan ja lähiympäristössään. Käsite kotikieli on otettu käyttöön siksi, että äidinkieli-käsitteen käyttö ei kuvaa mm. seka-avioliitoissa ja pitkään maassa asuvien pakolaisperheiden kielitilannetta.»

«La langue familiale est la langue dans laquelle les membres de la famille ou de l'entourage proche d'un enfant lui parlent. Ce concept a été préféré à celui de langue maternelle, car ce dernier ne correspondait pas, par exemple, à la situation linguistique des familles mixtes ou des familles de réfugiés qui habitent dans le pays depuis longtemps.»

«Kotikielen opetuksen tavoitteena on oppilaiden itseluottamuksen vahvistaminen niin, että he ovat ylpeitä rodustaan, kulttuuristaan ja kansallisuudestaan.»

«L'objectif de l'enseignement de la langue familiale est de renforcer la confiance en soi des apprenants, afin qu'ils puissent être fiers de leur race [sic!], de leur culture et de leur nationalité.»

En 1986, un groupe d'étude constitué au sein du ministère de l'Education a élaboré un mémorandum sur ce type d'éducation. Dans ce document, il était suggéré que tous les enfants dont la «langue maternelle» n'était pas le finnois ou le suédois devaient bénéficier d'un enseignement dans leur langue. Cette proposition incluait également les enfants parlant le same et le romani, ainsi que les migrants «de retour», c'est-à-dire les enfants finlandais (ou suédophones) qui avaient vécu à l'étranger et appris une langue qu'ils risquaient autrement d'oublier. Le groupe d'étude a en outre suggéré d'appeler ce type d'enseignement «éducation dans la langue maternelle pour les enfants dont la langue maternelle est une langue étrangère» [en Finlande] (*vieraskielisten lasten äidinkielen opetus*). Cette matière a été intégrée au tronc commun pour l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire (c'est-à-dire pour les neuf premières années de scolarité obligatoire) et pour les établissements du deuxième cycle du secondaire en 1994 et en 1996, respectivement.

A cours des années 1990, la terminologie a été modifiée pour plusieurs raisons. En effet, les connotations ethnocentriques notamment de l'expression «enfants dont la langue maternelle est une langue étrangère» (*vierasta kieltä äidinkielenään puhuvat oppilaat*) ont fait l'objet de nombreuses critiques. L'expression a ainsi été remplacée, à l'oral et parfois à l'écrit, par «langue de l'apprenant» (*oppilaan oma kieli*) et «langue maternelle de l'apprenant» (*oppilaan oma äidinkieli*), surtout vers la fin des années 1990.

Au début des années 2000, dans le cadre de la réforme des curricula communs nationaux, la matière a été rebaptisée «éducation dans les langues maternelles des migrants». Le choix de cette nouvelle terminologie s'explique par la structure du curriculum. En effet, la dénomination «langue maternelle et littérature» (*äidinkieli ja kirjallisuus*) englobe des programmes distincts pour le finnois, le suédois, le same, le romani et la langue des signes en tant que langues maternelles. Dans le projet de curriculum, la matière intitulée «langue maternelle des migrants» avait été conçue comme une composante distincte sous cette même dénomination. Cependant, lors de la dernière réunion du Conseil et du ministère finlandais de l'Education au sujet de la réforme, il a été décidé de la retirer du tronc commun du curriculum et de la placer dans les annexes. Ainsi, elle ne fait plus partie intégrante du curriculum; elle est simplement recommandée.

6. Pays-Bas

La langue officielle des Pays-Bas est le néerlandais. Le frison est une langue co-officielle dans la province de Frise, où l'éducation élémentaire est officiellement bilingue et où l'apprentissage du frison est obligatoire. Il y est également obligatoire pendant les trois premières années de l'enseignement secondaire. D. Gorter, A. Riemersma et J. Ytsma (2001) ont traité du statut politique et éducatif du frison, toujours qualifié de «langue régionale minoritaire» (*regionale minderheidstaal*).

En 1967, un certain nombre de parents espagnols (des travailleurs migrants) ont pris l'initiative d'organiser des cours d'espagnol pour leurs enfants qui grandissaient aux Pays-Bas. Le ministère néerlandais de l'Education a pris la relève au début des années 1970. Ainsi, en 1974, une loi visant à pallier les manques des enfants de faible statut socio-économique (SSE) dans tous les établissements d'enseignement élémentaire a été mise en œuvre. Les écoles où étaient scolarisés un grand nombre de ces enfants ont bénéficié de subventions pour mettre en place ce qui a d'abord été appelé «l'éducation aux propres langue et culture», puis, à partir de 1991, «l'éducation à la propre langue» (*eigen taal onderwijs – ET*). Notons que l'éducation à la propre culture de l'enfant a été laissée de côté.

«L'éducation à la propre langue» a été mise en place comme matière et/ou comme vecteur d'instruction pour deux groupes cibles: les enfants dont l'un au moins des parents est originaire des Moluques ou des pays méditerranéens (plus précisément, de l'un des huit pays méditerranéens ayant signé des accords de travail bilatéraux avec les Pays-Bas) et les enfants dont l'un au moins des parents bénéficie officiellement du statut de réfugié. Cette mesure avait été conçue comme une disposition temporaire et s'adressait tout particulièrement à la première/deuxième génération d'enfants de migrants ou de réfugiés. Toutefois, elle s'est concentrée sur les élèves en difficulté, car elle excluait les groupes présentant de meilleurs résultats,

tels que les enfants chinois, antillais ou surinamiens, qui parlent le néerlandais de façon relativement courante.

Dans les années 1990, la politique éducative des Pays-Bas a été caractérisée par une tendance croissante à la décentralisation. Dans une nouvelle loi datant de 1998, l'éducation dans les autres langues assurée dans les établissements d'enseignement élémentaire est désignée par l'expression «éducation dans les langues vivantes allochtones» (*Onderwijs in Allochtone Levende Talen*, OALT). Cette loi visait à ajouter une dimension culturelle à «l'éducation à la propre langue», en assignant des objectifs subsidiaires en matière «d'éducation aux langues allochtones», celle-ci s'effectuant dans le cadre du curriculum pour les enfants plus jeunes (de la première à la quatrième année de scolarité obligatoire) et en dehors du curriculum pour les enfants plus âgés (de la cinquième à la huitième année de scolarité obligatoire). Les responsabilités relatives à l'information du public sur les objectifs et les dispositions, l'évaluation des besoins, l'établissement du budget et la coopération entre les établissements scolaires ont incombé aux collectivités locales. Les «groupes allochtones» (parents et organisations) étaient considérés comme des acteurs de la mise en place de la politique éducative au niveau local, et non comme de simples groupes cibles.

Vers la fin des années 1990, il a été progressivement reconnu que la société néerlandaise était définitivement devenue multilingue et qu'elle valorisait davantage le plurilinguisme des individus. Plusieurs études sur les langues (notamment celles de Broeder et Extra 1998, Extra et al. 2002) ont mis au jour la vitalité des «autres langues des Pays-Bas». Plus de 144 langues ont ainsi été identifiées et il a été établi que 30% des apprenants de l'enseignement élémentaire/secondaire utilisaient une autre langue à la maison, au lieu ou en plus du néerlandais. Toutefois, en 2004, le gouvernement néerlandais a supprimé «l'éducation dans les langues vivantes allochtones» (*Onderwijs in Allochtone Levende Talen*, OALT) dans l'enseignement élémentaire et secondaire. Il a décidé qu'il fallait plutôt mettre l'accent sur les «langues vivantes» (*moderne vreemde talen*) qui sont des «langues voisines» (*buurtalen*) pour les Pays-Bas, c'est-à-dire l'anglais, l'allemand et le français, par ordre de priorité. L'éducation bilingue précoce (notamment la combinaison néerlandais-anglais) a donc été encouragée. En outre, il a été donné aux établissements d'enseignement secondaire la possibilité d'intégrer les «nouvelles langues scolaires» (*nieuwe schooltalen*), à savoir l'arabe, l'espagnol, l'italien, le russe et le turc. Celles-ci devaient être enseignées comme des langues vivantes et proposées à l'ensemble des élèves. Sur autorisation du ministère néerlandais de l'Éducation, d'autres langues allochtones de migrants, telles que le portugais, le grec moderne, le chinois et le papiamentu peuvent également être enseignées en tant que langues vivantes, dans le cadre du tronc commun.

Depuis 2004, on observe une évolution qui a été initiée par la base, c'est-à-dire par des groupes de parents et des organisations de migrants qui commencent à donner leurs propres cours de langues en dehors du système éducatif formel. Les groupes de langue turque, polonaise et espagnole, en particulier, sont à la tête de ce mouvement.

7. Espagne

L'Espagne n'est un pays d'accueil pour les migrants que depuis les années 1990, aussi la terminologie relative aux migrants et à l'immigration n'est-elle pas encore bien définie dans le pays (voir Broeder et Mijares 2003). La terminologie employée pour les langues des migrants est issue du seul programme consacré au maintien de ces langues dans les écoles, à savoir le programme ELCO, ce sigle signifiant, littéralement, «éducation dans la langue et la culture (du pays) d'origine» (*enseñanza de lengua y cultura de origen*). Le programme ELCO s'inspire de programmes similaires élaborés dans les pays d'Europe du Nord à l'intention des enfants des migrants espagnols, avec le soutien du gouvernement espagnol. Ils avaient pour objectif d'apporter à ces enfants les connaissances linguistiques nécessaires pour une réintégration dans le pays d'origine de leurs parents. Aujourd'hui, l'objectif a été modifié et adapté à la nouvelle façon de considérer l'éducation des migrants et l'enseignement des nouvelles langues, c'est-à-dire le portugais (le programme ELCO en portugais ayant été adopté en 1987) et, depuis 1995, l'arabe.

L'expression la plus employée en Espagne est issue de ce programme; il s'agit de «langue (du pays) d'origine» (*lengua de origen*).

Au niveau national, depuis 1990, trois lois différentes ont été adoptées dans le domaine de l'éducation. Toutefois, il n'est fait spécifiquement mention des autres langues ou de la valeur de l'enseignement de ces langues comme moyen de promotion et de maintien de la diversité des langues dans aucune d'entre elles. Au contraire, c'est surtout le manque de compétences dans la/les langue(s) de scolarisation qui est mis en avant chez les élèves qui parlent ces langues et, dans sa planification, l'éducation aux langues est orientée vers l'apprentissage de la/des langue(s) de scolarisation. Dans le dernier plan d'intégration national (actuellement en cours d'examen), il est fait mention, dans la partie consacrée à l'éducation, de la nécessité de maintenir les langues (du pays) d'origine par l'intermédiaire d'accords avec les gouvernements des pays d'origine des migrants.

Dans le milieu éducatif espagnol, l'expression «langue maternelle» (*lengua maternal*) est souvent utilisée par les enseignants et les parents pour désigner les langues parlées par les apprenants étrangers qui ne maîtrisent pas l'espagnol. Certaines expressions, telles que «langues des migrants» (*lenguas inmigrantes*) ou «langues des minorités ethniques» (*lenguas habladas por las minorías étnicas*), ne sont pas utilisées du tout dans le milieu éducatif. Elles commencent toutefois à l'être par les experts académiques. Dans les médias et les discussions quotidiennes, elles sont uniquement employées pour souligner le manque de compétences en langue espagnole des enfants de migrants. Il convient de noter qu'elles n'ont aucune connotation péjorative lorsque les langues des apprenants sont des langues prestigieuses comme l'allemand, l'anglais ou le français.

8. Conclusions

L'objectif du présent document était d'identifier des changements dans la valeur accordée à l'éducation aux autres langues. L'accent était mis sur l'évolution de la terminologie clé et l'on est parti de l'hypothèse que le «nom» reflèterait quelque peu des tendances dans l'évolution.

Alors que les langues régionales/minoritaires semblent relativement bien définies, notamment depuis la publication de la Charte européenne y afférente, il est plus difficile de trouver une expression qui fasse l'unanimité pour désigner l'éventail plus large des langues qui existent dans une société. Nous l'avons vu, ces dernières sont parfois appelées, par extension, langues «minoritaires» ou langues «minoritaires ethniques». Toutefois, si l'on se place dans un contexte international, il est évident que l'adjectif «minoritaire» est inapproprié pour qualifier des langues telles que l'arabe, le turc ou le mandarin. En outre, dans certains pays, cet adjectif possède une définition juridique qui ne correspond pas à tous les groupes concernés. Par ailleurs, l'adjectif «ethnique» implique des notions de race et d'appartenance ethnique qui n'ont pas forcément de rapport avec les compétences en langues.

L'expression «langue maternelle» est visiblement très employée et aurait, la plupart du temps, une connotation positive. Ainsi, la langue maternelle d'un enfant semble susciter un certain respect et ouvrir certains droits, même si, dans les faits, c'est la langue dominante qui est mise en avant dans les processus éducatifs. Lorsqu'elle ne correspond pas à la langue dominante, la langue maternelle peut également avoir une connotation moins positive. D'un point de vue monolingue, elle peut susciter le sentiment d'être partagé ou de ne pas être dans la norme. Comment l'expression «langue maternelle» peut-elle convenir dans un contexte multilingue qui valorise des compétences holistiques en langues, plutôt que la maîtrise distincte d'un certain nombre de langues? La «langue maternelle» d'un enfant n'est pas forcément sa langue dominante ou sa L1; elle n'est pas forcément utilisée/parlée par ses (deux) parents et elle n'est pas forcément sa langue normale de communication en-dehors de l'école. De même, il existe de nombreux enfants plurilingues dont la «langue maternelle» est la langue dominante, mais dont l'autre (ou les autres) langue(s) doit/doivent faire l'objet d'une certaine forme de reconnaissance. Ainsi, en raison de la diversité et de la complexité croissantes de nos sociétés, l'expression «langue maternelle» n'est pas assez inclusive, ni assez générale.

L'expression «langue des migrants» apparaît fréquemment dans les discours nationaux et européens sur le multilinguisme. Etant donné les politiques européennes en faveur de la mobilité des citoyens à travers le continent, il est évident que cette catégorie mérite d'être considérée sur le plan politique. De nombreux pays européens ont récemment connu d'importantes vagues de migrants, originaires à la fois d'Europe et d'autres régions du monde, ce qui a donné lieu à une diversité linguistique sans précédent. Toutefois, il est souvent donné un sens trop général aux expressions «langues des migrants» ou «langues des immigrés», qui englobent alors d'autres facteurs et qui sont peut-être utilisées pour ne pas avoir à assumer la responsabilité de développer les capacités plurilingues des enfants. Le terme «migrants» sous-entend que ces personnes retourneront dans leur pays d'origine ou qu'elles ne sont qu'en transit, et que, par conséquent, il ne revient pas au pays hôte de s'assurer que les enfants pourront maintenir leurs connaissances dans leurs langues (en réalité, lorsque les parents sont de véritables migrants, il est tout aussi essentiel, pour leurs enfants, de maintenir leur langue d'origine que d'apprendre parallèlement la langue du pays hôte). Souvent, cependant, ce que l'on appelle les langues «des migrants» sont les langues de communautés établies utilisées par les deuxième et troisième générations de citoyens à différentes fins dans leur vie quotidienne. Pour ces personnes, les termes «migrants» ou «immigrés» sont péjoratifs et semblent remettre en question leurs droits en tant que citoyens. De même, ils confinent la langue à un rôle lié uniquement aux communautés de migrants, sans tenir compte de leur utilité ou de leur valeur.

Au Royaume-Uni, l'une des expressions les plus employées est «langues des communautés», les communautés étant les lieux d'utilisation et d'apprentissage des langues. En effet, elle évite toute référence aux langues maternelles, à l'appartenance ethnique ou au statut des migrants, et englobe les langues qui peuvent être apprises formellement (à des fins religieuses, par exemple), ainsi que celles qu'apprennent les enfants par les interactions quotidiennes. Cette expression a été critiquée parce qu'elle établit une distinction nette entre les «langues étrangères», qui sont enseignées à l'école, et les «langues des communautés» qui ne sont pas considérées comme relevant de la responsabilité du système éducatif. Certains remettent aussi en question le fait que les locuteurs d'une même langue forment forcément des communautés identifiables et homogènes. Néanmoins, cette expression a les faveurs des enseignants de ces langues. Ainsi, lors d'un événement réunissant des enseignants de quelque quarante langues «de communautés», organisé dans le cadre du projet VALEUR, la très grande majorité des participants ont préféré «langues des communautés» aux autres propositions. Toutefois, cette expression n'est pas directement applicable à d'autres langues ou à d'autres contextes, nous l'avons vu. Nous avons donc opté pour l'expression «autres langues», qui nous semblait la plus inclusive et la plus susceptible d'être acceptée par une majorité de personnes, tout en reconnaissant que l'adoption de ces expressions doit faire l'objet de négociations et être acceptée par les nombreuses catégories de personnes qui seront amenées à les utiliser, des responsables politiques aux locuteurs individuels.

Les changements terminologiques mis en évidence dans le présent chapitre reflètent les évolutions des conditions politiques et sociales des dernières décennies et traduisent les réponses de différents pays à l'accentuation de la diversité linguistique. Le rythme de ces évolutions devrait s'intensifier au cours des prochaines années et, alors que la mobilité est une réalité pour un nombre croissant de citoyens européens et pour leurs enfants, l'éducation plurilingue n'est plus un simple idéal associé à la future société européenne, mais bien une réponse nécessaire à une réalité actuelle.

Chapitre 4: Les autres langues de l'Europe

1. Compter les langues: lesquelles, comment et pourquoi?

Recenser le nombre de langues utilisées au sein d'une zone géographique donnée – qu'il s'agisse d'une ville, d'un pays, d'un continent ou même du monde entier – n'est pas une tâche aussi aisée qu'il paraît: elle pose en effet des défis considérables sur le plan des connaissances, de la logistique et de la politique. Le terme «langue» doit être défini avec précision, dans le cadre d'une démarche systématique et rigoureuse en vue de la collecte de données. Il convient d'informer les représentants des populations auprès desquelles ces données sont recueillies des finalités pour lesquelles elles seront utilisées et de leur démontrer le caractère bénéfique et non nuisible de telles finalités. On peut dire que très peu d'exercices de dénombrement des langues, s'il en existe, répondent à ces critères.

2. Qu'est-ce qu'une langue?

Chacun reconnaît combien il est difficile d'établir une définition précise du terme «langue». Alors que les linguistes ont mis au point des formules pour tenter de répondre à cette question à partir d'éléments techniques, il est généralement admis que l'on a tendance à établir la distinction entre une langue et une autre en fonction de critères politiques plutôt que linguistiques. On rencontre aussi bien des appellations multiples de ce que les linguistes pourraient considérer comme une seule et unique langue que des termes généraux englobant ce que les linguistes pourraient considérer comme plusieurs langues différentes. Par exemple, on tient pour acquise l'idée que le néerlandais et le flamand sont des langues différentes, car l'une est parlée aux Pays-Bas et l'autre en Belgique. Cependant, d'un point de vue linguistique, les différences entre ces deux langues sont minimales et, dans d'autres circonstances, elles auraient pu être considérées comme des variantes d'une même langue. Dans les Balkans, les langues serbe, croate et bosniaque que l'on connaît actuellement ont été dénommées séparément ou regroupées sous une appellation unique (le «serbo-croate») à différentes époques de l'histoire, non pas du fait de changements dans la définition linguistique du terme «langue», mais en fonction des évolutions des frontières nationales. A l'inverse, la langue généralement connue sous le nom de «chinois» comprend différents dialectes qui ne sont pas mutuellement intelligibles; une situation analogue se vérifie pour l'arabe.

Le concept «une nation, une langue» est apparu en Europe au XIX^e siècle. Avec le développement de cette idée – et sa propagation dans une bonne partie du monde à la suite de la colonisation européenne, nombre de personnes se sont trouvées face au problème de savoir quelle(s) langue(s) elles parlaient. Par exemple, avant l'union des couronnes en 1606, qui s'est traduite par la réunion politique de l'Ecosse et de l'Angleterre sous un seul monarque, les Ecossois appelaient leur langue, le «scottis», et celle parlée par leurs voisins du Sud, le «sudron» (autrement dit la langue du Sud), qui était étroitement liée à la leur tout en étant différente. Alors que le pouvoir politique se déplaçait vers le Sud, à Londres, les ambitieux Ecossois devaient savoir parler «anglais»; ils ont donc appris la langue (à partir de cette période et jusqu'au XX^e siècle bien avancé, les enseignants de «diction» étaient monnaie courante) et se sont qualifiés «d'anglophones» (McPake & Arthur, 2006). Aujourd'hui, lorsqu'on leur demande officiellement quelle(s) langue(s) ils parlent, les Ecossois déclarent en masse parler l'anglais, la langue de prestige du Royaume-Uni, bien que, d'après certaines estimations, 60% de la population, voire davantage, parle habituellement l'écossais (Macafee, 2000).

Il existe d'autres phénomènes analogues dans le monde et parmi les communautés en diaspora vivant en Europe. Par exemple, de nombreuses personnes d'origine pakistanaise établies au Royaume-Uni déclarent parler l'ourdou, langue nationale du Pakistan et langue de prestige pour cette communauté, et font prendre des cours d'ourdou à leurs enfants, afin qu'ils puissent lire et écrire cette langue et accéder ainsi à la littérature et aux médias pakistanaï. Au foyer cependant, la plupart parlent le panjâbî ou le mirpuri, deux

langues apparentées à l'ourdou, mais qui s'en distinguent profondément. Dans certains cas, le même phénomène est observable chez les personnes qui parlent des langues ne présentant aucun rapport avec la langue de prestige de leur communauté. Ainsi, les personnes d'origine marocaine établies en Espagne déclarent souvent parler l'arabe et font prendre des cours de langue arabe à leurs enfants, bien que nombre d'entre elles utilisent à la maison l'une des langues tamazight (souvent désignées sous le nom de langues «berbères»), issues de l'Afrique saharienne et sans aucun rapport avec l'arabe. Le peu de prestige dont jouissent ces langues au Maroc et les campagnes visant à promouvoir l'arabe en tant que langue «nationale» font en sorte que les locuteurs des langues tamazight sont souvent réticents à s'identifier comme tels.

3. Méthodes visant à établir l'éventail des langues utilisées

Les difficultés rencontrées lorsqu'il s'agit de définir ce qu'est une langue, de donner un nom à chaque langue et de déterminer quelle(s) langue(s) chacun parle viennent s'ajouter au problème que pose la collecte de données fiables sur l'éventail des langues utilisées dans un contexte donné. Dans le cas de pays collectant ces données dans le cadre d'un exercice de recensement, le problème de la formulation précise de la question posée pour obtenir les informations nécessaires a été largement discuté. Les questions utilisées dans le recensement canadien sont souvent citées à cet égard: les répondants sont invités à indiquer quelle(s) langue(s) ils parlaient habituellement à la maison dans leur enfance et s'ils sont encore en mesure actuellement de tenir une conversation dans cette langue. Ces questions présentent l'avantage d'amener les répondants à se polariser sur la (les) langue(s) utilisée(s) dans leur milieu familial et sur la continuité de son (leur) utilisation tout au long de la vie. Cette approche est largement considérée comme étant celle offrant les meilleures chances de produire le type d'informations recherchées par les services de recensement et autres services publics pour décrire le plurilinguisme et le multilinguisme dans leur pays, même s'il reste possible que certains répondants indiquent les langues de prestige de leur communauté plutôt que l'éventail des langues qu'ils utilisent effectivement ou ne signalent pas du tout certaines langues – peut-être parce qu'ils ne considèrent pas cette information pertinente pour les services de recensement ou parce qu'ils craignent les répercussions que pourrait avoir la divulgation de telles informations.

En Europe, les questions portant sur les langues utilisées figurent rarement dans les recensements nationaux. Lorsque cette information est nécessaire, elle doit donc être obtenue auprès d'autres sources, qui s'appuient notamment sur des sondages ou des enquêtes locales plus limitées menées par un certain nombre d'organisations intéressées. Par exemple, les écoles et les municipalités mènent des enquêtes sur les langues auprès de la population d'élèves, en vue d'obtenir des financements publics pour soutenir l'apprentissage de la langue d'enseignement à l'école en tant que deuxième (ou autre) langue, pour identifier la demande potentielle d'enseignement d'une autre langue ou pour veiller à ce que l'offre éducative soit plus généralement adaptée et pertinente sur le plan culturel.

La qualité des données recueillies à l'aide de ces enquêtes varie considérablement. Au-delà des difficultés, évoquées ci-dessus, inhérentes à la collecte d'informations concernant les langues parlées par la population, le personnel scolaire ou municipal n'est pas toujours bien informé sur les questions liées aux langues. On estime communément que les personnes «bilingues» ne parlent qu'une langue en plus de la langue nationale (idée clairement soutenue par le fait que l'on préfère habituellement, à tort, le terme «bilingue» au terme «plurilingue»); de même, on présume souvent que cette autre langue est obligatoirement la «première langue» ou «langue maternelle» de la personne. Dans les enquêtes, on demande donc normalement aux répondants d'identifier leur «première langue» ou «langue maternelle» (au singulier) en méconnaissant le fait que les personnes plurilingues puissent parler plusieurs autres langues, et ce, sans pour autant en considérer aucune comme étant leur «première langue» – c'est notamment le cas chez les immigrants de la deuxième ou troisième génération, qui peuvent parler la langue nationale ou dominante chez eux et au sein de la communauté, mais acquérir des autres langues à des fins spécifiques, par exemple pour communiquer avec leur famille dans leur pays d'origine, dans le cadre d'activités culturelles ou de la pratique religieuse. Par conséquent, il est rare que de telles enquêtes offrent

une représentation exhaustive du plurilinguisme ou multilinguisme au sein d'une communauté donnée. Dans ces enquêtes, la désignation des langues peut également se révéler très approximative lorsque des agents qui connaissent mal les caractéristiques linguistiques de régions lointaines du monde doivent remplir des formulaires pour le compte des populations qu'ils interrogent; nombre d'enquêtes de ce type recensent ainsi des langues inexistantes – comme «l'indien» ou le «nigérien» – parce que les agents ignorent qu'ils ont affaire à des sociétés multilingues.

Pour faire un tableau de la situation nationale, il peut être nécessaire de résumer les éléments fournis par une variété d'enquêtes locales. Cependant, comme le révèlent deux expériences menées récemment au Royaume-Uni, les synthèses présentent un certain nombre de problèmes. A la fin des années 90, des linguistes et des géographes de l'université de Londres ont tenté de dresser un inventaire des langues parlées dans la ville, soutenant – et démontrant par la suite – que de telles informations seraient utiles aux différents organismes de services publics, ainsi qu'aux entreprises cherchant à s'établir dans des zones où les langues utiles à leurs besoins seraient disponibles (Baker & Eversley, 2000). Ils se sont largement appuyés sur les informations fournies par les trente-deux autorités locales chargées de l'éducation (municipalités) exerçant leur activité dans la région de Londres. Cependant, ces renseignements ont été recueillis selon des modalités et à des périodes différentes: alors que certains services collectaient ces informations annuellement au moyen d'une enquête menée à l'échelon de l'autorité locale, d'autres les recueillaient tous les deux ans, voire sur une base moins fréquente, en utilisant des données collectées par les écoles, qui élaboraient leurs propres méthodes de collecte de données (et procédaient, dans certains cas, à des «déductions logiques»). Ainsi, le panorama des langues parlées par les élèves londoniens s'appuyait en fait sur une collecte de données *ad hoc*, d'une qualité extrêmement variable et remontant, dans certains cas, à cinq ans en arrière. Cependant, la description qui s'est dégagée représentait plus de 300 langues, avec des concentrations de communautés linguistiques spécifiques dans certaines zones de la capitale, soit une augmentation considérable par rapport aux estimations précédentes (qui avançaient un total d'environ 150 langues); elle offrait en outre un degré de détail que les organismes publics et commerciaux ont accueilli avec satisfaction et intérêt, comme l'avaient présagé les auteurs au départ.

En 2005, un exercice analogue portant sur l'Ecosse, l'Angleterre et le Pays de Galles a révélé l'existence de pratiques de collecte de données extrêmement diverses (y compris de nombreuses régions pour lesquelles aucune donnée n'était collectée), ce qui a permis de conclure que les informations qu'il était possible de recueillir fournissaient nécessairement une représentation sous-estimée du nombre de langues utilisées et du nombre de locuteurs de chacune de ces langues (CILT, 2005). Toutefois, à peine plus d'un an plus tard, l'Exécutif écossais a publié les résultats de son premier recensement national des langues parlées par les écoliers écossais, réalisé environ à la même époque. L'écart entre les résultats des deux exercices révèle combien les données fournies par les approches synthétiques sont sous-estimées: alors que l'enquête du Centre national des langues du Royaume-Uni (CILT – National Centre for Languages) fait état de 104 langues parlées par au moins 11 000 élèves, celle de l'Exécutif écossais estime qu'il existe 137 langues parlées par au moins 21 000 élèves (Scottish Executive, 2007).

4. Finalités de la collecte de données sur l'utilisation des langues

Les finalités pour lesquelles les données sur l'utilisation des langues sont collectées ont une incidence importante sur la mesure dans laquelle les résultats peuvent être considérés comme fiables ou exhaustifs. Un manque de clarté sur le type d'informations réellement recherché peut aboutir à des résultats surprenants. Par exemple, d'après le recensement américain, on dénombre plus d'hispanophones que de personnes se définissant ethniquement comme «hispaniques»; ce résultat a laissé les statisticiens perplexes, jusqu'à ce qu'ils se rendent compte que certains anglo-américains se déclaraient hispanophones parce qu'ils utilisaient l'espagnol pour parler à leur personnel domestique (Crawford, 2002). Il s'agit certes d'un résultat intéressant, mais ce n'est pas ce que recherchait le bureau du recensement. Plus généralement, comme nous l'avons examiné précédemment, les personnes interrogées omettent souvent de déclarer toutes les langues qu'elles utilisent, car celles-ci ne font pas partie des langues de prestige de leur communauté ou parce qu'elles ne pensent pas que ces langues présentent un

intérêt pour l'enquête. McPake (2002) a observé qu'à Edimbourg, il y avait deux fois plus de probabilités que les écoliers déclarent parler l'écossais si on leur posait explicitement la question que si on leur demandait d'énumérer toutes les langues qu'ils connaissaient sans les leur suggérer.

Nicholas (1994) a étudié les politiques à la base des exercices d'enquêtes sur les langues menés auprès de nombreux établissements d'enseignement au Royaume-Uni dans les années 80 et au début des années 90, période caractérisée par une augmentation rapide de l'immigration au Royaume-Uni et par une prise de conscience croissante des différents besoins et aspirations d'une population étudiante multilingue. Il a fait remarquer que ces enquêtes avaient été menées non pas dans l'intention de réfuter l'idée que la diversité linguistique représentait un problème – qu'il convenait de résoudre en recommandant une utilisation, par tous et en permanence, de la langue dominante, mais en vue de faire pénétrer dans les esprits les avantages potentiels de cette diversité et de redorer le blason des étudiants plurilingues, auxquels on attribuait souvent des lacunes linguistiques. Cependant, il a observé que les résultats de ces enquêtes dépendaient souvent de la perception des répondants des utilisations auxquelles étaient destinées les données. Si l'enquête était menée dans un contexte institutionnel, où les répondants pouvaient craindre une utilisation préjudiciable des informations, il était moins probable qu'ils fournissent des renseignements détaillés sur leurs origines linguistiques ou même qu'ils répondent. Ce problème présente une importance toute particulière dans un contexte européen plus large: la crainte de conséquences négatives est l'une des raisons pour lesquelles très peu de pays européens incluent des questions sur l'ethnicité, les langues ou d'autres aspects culturels (par exemple la religion) dans leurs recensements. C'est parce que les autorités d'avant-guerre avaient conservé des dossiers détaillés de ce type que les nazis ont été en mesure d'identifier rapidement les personnes d'origine juive, rom ou non aryenne dans les pays qu'ils contrôlaient et ont déclenché l'Holocauste. Nicholas soutient par conséquent – et il le démontre au moyen d'une enquête qu'il a menée dans l'université où il travaillait – que les agents chargés de mener les enquêtes, ainsi que les autorités pour qui elles sont organisées, doivent communiquer plus activement avec la population à sonder, en manifestant leur volonté de sensibiliser les mentalités sur les avantages de la diversité linguistique pour la société et de favoriser le développement du plurilinguisme pour l'individu.

5. L'inventaire des langues VALEUR

Avertissements

Les points examinés précédemment font ressortir les raisons pour lesquelles toute tentative de procéder à un inventaire des langues utilisées dans une région donnée doit être extrêmement prudente. Un recensement complet, réalisé simultanément dans toute la région concernée (et programmé à intervalles réguliers en fonction des scénarios de changement probables), fondé sur des questions correctement formulées afin d'obtenir une réponse précise et détaillée des répondants sur ce qu'ils définissent comme une «langue» et comment ils interprètent la notion de «plurilinguisme», fournirait la description la plus exacte. Cet exercice pourrait s'accompagner d'actions visant à sensibiliser l'opinion à l'intérêt du plurilinguisme et d'un engagement à aider les personnes plurilingues à améliorer leurs compétences dans toutes les langues qu'elles utilisent.

Faute de données appropriées à l'échelon européen, l'équipe du projet VALEUR a dû établir une description aussi exacte que possible des langues utilisées dans les vingt et un pays participant au projet. Comme l'illustre le chapitre 2, chaque participant a été invité à fournir les données les plus complètes disponibles dans son pays, informations qui ont été ensuite mises en commun pour fournir un inventaire des langues à l'échelon du projet. Tous les avertissements exposés précédemment sont applicables à ces informations:

- il s'agit d'une description synthétique, fondée sur des renseignements recueillis par un ensemble diversifié d'organismes, à des fins et à des périodes différentes;
- dans nombre de cas, les données présentées par les pays sont elles-mêmes le résultat d'exercices de synthèse et sont donc conditionnées par les mêmes restrictions;
- la qualité de la validité interne et la fiabilité des différentes méthodes de collecte de données utilisées varient considérablement;
- une grande partie de la collecte de données a une couverture délibérément limitée; par exemple, certains pays ne collectent des informations que sur les «minorités» établies et omettent d'inclure les arrivées récentes et les groupes qui ne sont pas considérés comme ayant atteint le «nombre critique» nécessaire ou de représenter les groupes dont l'existence est politiquement controversée;
- même lorsque des pays indiquent qu'ils collectent des données complètes, on dispose en général effectivement d'informations encore plus détaillées sur les langues «régionales ou minoritaires» que sur les langues de «l'immigration» ou sur les langues «non territoriales», et très peu de pays recueillent des informations sur les langues des signes, notamment celles non considérées comme «autochtones»¹.

Nombre de langues utilisées

Nous considérons néanmoins que l'inventaire des langues dressé dans le cadre du projet VALEUR constitue la plus exhaustive des descriptions des langues utilisées en Europe produites jusqu'à présent. D'après le rapport Eurobaromètre (2006), environ 60 langues sont utilisées dans les Etats européens en plus des langues officielles, mais les données dont nous disposons, qui se rapportent uniquement aux 21 pays participants, laissent supposer qu'au moins 440 langues parlées et 18 langues des signes sont utilisées en plus des langues dominantes. Pour les raisons que nous venons d'exposer, ces chiffres sont sans doute considérablement sous-estimés. D'après les différences relevées entre les enquêtes synthétiques et les enquêtes complètes menées en Ecosse, nous pouvons probablement supposer qu'une meilleure collecte de données pourrait permettre d'identifier une augmentation de l'ordre de 33% dans la région. Pour ce qui est des 21 pays participants, un total de l'ordre de 600 langues pourrait donc se révéler plus exact.

Eventail des langues

Les autres langues identifiées par les participants au projet VALEUR vont, par ordre alphabétique, de l'abron (langue originaire du Ghana, parlée également aujourd'hui par des populations d'Irlande et d'Espagne) au zoulou (langue d'Afrique du Sud, désormais parlée aussi en Espagne, en Finlande, en Irlande, en Pologne et au Royaume-Uni). Géographiquement, ces langues sont issues de régions comprises entre l'extrémité nord de l'hémisphère nord (comme par exemple l'inuktitut, langue originaire du Groenland, mais parlée également en Espagne) et les zones habitées les plus au sud de l'hémisphère sud (comme le maori, langue originaire de la Nouvelle-Zélande, aujourd'hui parlée en Espagne et au Royaume-Uni). Une analyse d'Est en Ouest permet d'identifier de nombreuses langues différentes parlées dans les îles du Pacifique (séparées par la ligne internationale de changement de date), comme le xârâcùù, provenant de la Nouvelle-Calédonie et parlé également en France, et le tongan, originaire du Tonga, mais parlé aussi au Royaume-Uni.

Parmi les langues recensées, 9 font partie des langues «mondiales» les plus importantes, parlées par plus de 100 millions de personnes dans le monde comme premières langues ou langues principales: l'anglais, l'arabe, le bengali, le chinois mandarin, l'espagnol, l'hindi, le japonais, le portugais et le russe. En

¹ L'Espagne est le seul pays participant au projet à avoir signalé que des langues des signes provenant d'autres parties du monde étaient utilisées sur son territoire, bien que cela soit probablement le cas dans d'autres pays également, étant donné l'étendue de la mobilité à travers l'Europe et de la migration en provenance d'autres pays.

revanche, 26 de ces langues sont parlées par moins de 1 000 personnes dans le monde; elles comprennent certaines des langues d'Europe les plus menacées d'extinction, comme le cornique (Royaume-Uni), le livonien (Lettonie) et le wymysorys (Pologne), ainsi que d'autres langues en péril issues d'autres parties du monde, notamment l'ingrien (langue originaire de Russie, mais parlée également au Royaume-Uni) et le wayana (provenant du Surinam, mais parlée également en France).

Langues les plus largement parlées

Les langues les plus largement parlées dans les 21 pays participants – d'après les estimations de la population, qu'il convient de traiter avec la même prudence que les données relatives aux langues – sont le polonais et l'allemand (dans 17 Etats), le français, l'arabe et le russe (16 Etats), l'espagnol et le turc (15 Etats), la langue romani (14 Etats), l'anglais et le mandarin (13 Etats). La plupart de ces langues peuvent être définies comme des langues «européennes» (d'un point de vue linguistique, 7 peuvent être considérées comme des langues indo-européennes, tandis que 6 à 8 d'entre elles peuvent être géographiquement désignées comme des langues européennes, en fonction des définitions du tracé des frontières orientales ultimes de l'Europe). L'anglais n'est pas l'autre langue la plus répandue (bien que les enquêtes, telles que celles menées dans le cadre des sondages Eurobaromètre, démontrent clairement qu'il s'agit de la langue *étrangère* la plus largement apprise par les Européens). En revanche, on compte environ 270 langues parlées dans chaque pays.

Pays les plus multilingues

Les trois Etats ayant signalé le plus grand nombre d'autres langues utilisées sont le Royaume-Uni (288 langues), l'Espagne (198) et l'Irlande (158)¹. Si de tels résultats étaient à prévoir au Royaume-Uni, en raison de son immigration de longue date, le fait que de nombreuses langues différentes soient utilisées en Espagne et en Irlande constitue un changement particulièrement significatif, intervenu en l'espace d'une dizaine d'années. Pendant la plus grande partie du XX^e siècle, il existait des pays d'émigration plutôt que d'immigration; cependant, l'essor économique de ces pays, ainsi que les mutations globales des caractéristiques de la migration ont entraîné cette transformation marquée en un laps de temps très court.

Bien que l'on associe généralement un multilinguisme élevé aux Etats d'Europe occidentale, alors que les pays d'Europe orientale sont actuellement, dans bien des cas, des pays d'émigration, tous ces pays sont néanmoins multilingues, y compris les plus petits qui participent au projet. Par exemple, la Lettonie, avec une population de 2,3 millions d'habitants, signale l'utilisation de 26 langues différentes, tandis que la Slovaquie (2 millions d'habitants) indique 24 langues utilisées et l'Estonie (1,4 millions d'habitants) en relève 18.

6. Conséquences

Notre «instantané» des langues utilisées dans les vingt et un pays participant au projet VALEUR fait clairement ressortir – malgré les probables lacunes dans la collecte de données exposées plus haut – que la diversité linguistique en Europe est considérablement plus importante qu'on ne le supposait auparavant. Ces observations ont une portée considérable sur les politiques linguistiques et la planification à l'échelon local, national et européen. Pour conclure ce chapitre, nous exposerons

1 Bien que l'Allemagne ait participé à ce projet, il a été impossible de produire un inventaire détaillé des langues parlées dans ce pays en raison de sa structure fédérale. Chaque participant(e) allemand(e) aux projets du CELV ne peut représenter que la province dont il (elle) provient et non le pays dans son ensemble. S'il avait été possible de présenter un panorama de l'Allemagne dans son ensemble, un grand nombre de langues aurait sans doute été également relevé.

brièvement certains effets de l'offre d'enseignement des autres langues dans le cadre de la scolarité obligatoire, avant de présenter, dans les chapitres qui suivent, nos observations concernant l'offre actuelle.

Conséquences linguistiques de la mobilité

Les conséquences linguistiques de la mobilité doivent faire l'objet d'un examen plus approfondi, ce qui n'a pas été le cas jusqu'ici. La mobilité de la main d'œuvre est un principe essentiel dans une bonne partie de la planification économique de l'Union européenne, mais on imagine souvent qu'elle se rapporte à des travailleurs libres de préoccupations familiales, parlant couramment leur propre langue «nationale», ainsi que deux autres langues «nationales» de l'Union européenne et circulant librement d'un Etat à l'autre. La réalité est plus complexe. Même les travailleurs sans enfants ont probablement des liens familiaux dans leur pays d'origine, ce qui signifie qu'ils désirent garder contact et se trouver dans des conditions favorables pour retourner travailler dans leur pays dans le futur. Cela suppose qu'ils doivent non seulement conserver des aptitudes élevées dans leur «première» langue, mais aussi être capables de développer leurs compétences dans d'autres langues, selon les besoins.

Lorsque les travailleurs mobiles sont aussi mariés et ont des enfants et lorsque leur travail exige qu'ils se déplacent tour à tour dans différents pays, ces problèmes se multiplient. Si les conditions matérielles des enfants d'un père allemand travaillant dans la finance, qui a vécu successivement à Paris, Londres et Madrid, peuvent être très différentes de celles des fils d'un emballer de poisson portugais qui a travaillé à La Corogne, Grimsby et Sassnitz, leurs expériences linguistiques d'un système éducatif à l'autre, chacun doté de différents vecteurs d'enseignement, peuvent en revanche être très semblables. Leurs aspirations professionnelles peuvent se traduire par un retour dans le pays d'origine de leur famille – mais quelles sont leurs chances de réussite dans ce pays, sachant qu'ils ont reçu une éducation ailleurs et qu'ils ont peut-être eu peu de possibilités de développer leur connaissance de la langue de ce pays? En outre, quelles possibilités auront-ils d'entretenir les langues qu'ils ont acquises au cours de leur éducation lorsqu'ils se déplaceront dans un autre pays? Ces langues sont-elles du moins reconnues comme étant susceptibles de faire partie de leur palette linguistique? Dans quelle mesure la situation se complique-t-elle encore pour les travailleurs dont les origines se situent hors de l'Union européenne et qui parlent des langues provenant d'autres parties du monde, ou pour ceux qui parlent non seulement des langues «nationales», mais aussi des langues régionales ou minoritaires? Qu'en est-il des travailleurs mobiles dont les enfants sont sourds et doivent apprendre plusieurs langues des signes parallèlement aux langues nationales des pays où ils ont vécu?

La majeure partie des politiques et de l'offre éducative actuelles partent du principe que les «travailleurs migrants» ne se déplacent qu'une seule fois et sont au moins établis de façon semi-permanente dans la région où ils vivent régulièrement. Par conséquent, on s'attache davantage à les doter de compétences linguistiques dans la langue dominante de la région en question, en méconnaissant d'autres besoins et aspirations linguistiques, dont la légitimité dépasse le simple attachement au «patrimoine culturel», souvent considéré sans intérêt pour les acteurs de l'éducation¹.

1 C'est pourquoi, d'après le «rapport Swann», document marquant présentant les paramètres relatifs à l'offre d'enseignement relative aux autres langues en Angleterre dans les années 80, il s'agissait d'une question qui intéressait uniquement les familles et les communautés linguistiques pertinentes et ne concernait pas les organismes d'éducation de la société anglaise dans son ensemble (Department for Education and Science, Angleterre, 1985).

Prévoir un enseignement pour les autres langues, ainsi que pour les langues «étrangères»

De telles expériences vont à l'encontre des idées auxquelles adhèrent autant l'Union européenne que le Conseil de l'Europe, selon lesquelles le plurilinguisme est une richesse que tous les Européens devraient cultiver. Les arguments en faveur de cette thèse ont été maintes fois évoqués, mais ils tendent à se fonder sur l'hypothèse que les Européens sont monolingues à la base et doivent apprendre d'autres langues en commençant par le b.a.-ba. Les discussions en vue d'identifier les meilleurs moyens pour parvenir à un plurilinguisme à l'échelon européen se sont donc principalement axées sur des questions telles que: quel est l'âge optimal pour commencer l'apprentissage d'une langue «étrangère»? A quel moment convient-il d'introduire une deuxième langue «étrangère»? Comment peut-on définir les progrès dans l'apprentissage d'une langue «étrangère»? Comment peut-on veiller à ce que les apprenants atteignent les objectifs désirés au sein des établissements d'éducation pertinents et suivant un calendrier défini? Les politiques ne se sont penchées que dans une mesure très limitée sur le problème de conserver et de développer des langues acquises par les enfants hors du cadre scolaire ou sur la façon dont il serait possible de concevoir des approches diagnostiques qui permettraient aux systèmes de formation d'établir des niveaux de connaissances pour les nouveaux étudiants et d'identifier des objectifs appropriés. L'examen de l'offre actuelle, présenté dans les chapitres suivants, se propose d'entamer la discussion à cet égard.

Chapitre 5: Prévoir un enseignement pour les autres langues

1. Principes de base pour prévoir un enseignement

Le projet VALEUR vise principalement à établir l'ampleur des possibilités offertes aux enfants plurilingues en Europe pour étudier formellement leurs autres langues – ce qui signifie que, pour savoir lire et écrire dans ces langues et développer des compétences de communication sophistiquées, ils doivent étudier à un niveau d'enseignement supérieur et poursuivre leur carrière avec succès. Pour les enfants monolingues, ces compétences ne s'acquièrent pas «naturellement», mais nécessitent de nombreuses années d'alphabétisation et d'enseignement linguistiques en milieu scolaire. Il en va de même pour les enfants plurilingues, non seulement vis-à-vis de la langue dominante de la société dans laquelle ils vivent, mais de leurs autres langues.

Offrir un accès à l'étude formelle des autres langues n'est pas simplement une question de respect du droit des enfants à une éducation reflétant et perpétuant leur patrimoine culturel ou de garantie du caractère inclusif des sociétés d'Europe, de plus en plus multiethniques. Si ces principes de base sont certainement importants, le besoin d'exploiter des ressources linguistiques potentielles, pour l'individu comme pour la société dans son ensemble, ne l'est pas moins. Il est évident qu'une personne parlant deux langues ou plus profite davantage de la possibilité de communiquer avec un ensemble plus varié d'individus que quelqu'un parlant une seule langue, mais la recherche a démontré que les plurilingues possèdent aussi des atouts cognitifs dont ils peuvent tirer parti dans leur scolarité, notamment en termes de créativité, d'aptitudes verbales et non verbales (Baker, 1996; Bialystok, 2001). En outre, ils ont davantage de facilité à apprendre d'autres langues (Cenoz & Valencia, 1994; Sanz, 2000) et ceux qui apprennent à lire et à écrire dans leurs autres langues sont en mesure de développer certaines aptitudes de lecture et d'écriture perfectionnées plus rapidement que les personnes maîtrisant une seule langue (Kenner, 2004; Bialystok et coll., 2005).

La société, au sens large, peut aussi en tirer profit: plus les citoyens d'Europe parlent de langues, plus les possibilités d'échanges commerciaux, la participation à l'économie mondiale du savoir, les échanges culturels, le tourisme, les services publics plus réactifs, la diplomatie, l'aide et le développement progressent. Dans ce contexte, les arguments en faveur des autres langues ne diffèrent pas de ceux qui sont avancés par nombre d'instances nationales et européennes, y compris le Conseil de l'Europe et l'Union européenne, à l'appui du plurilinguisme pour tous. Il est généralement reconnu que non seulement tous les citoyens européens, à titre individuel, mais aussi l'Europe dans son ensemble tirent avantage d'une aptitude à parler plus d'une langue, et ce, pour toutes les raisons que nous venons d'exposer. Si les autres langues de l'Europe sont incluses dans les politiques d'enseignement des langues principales, cela augmente considérablement les possibilités de diversifier davantage les langues à la disposition des Européens, notamment les grandes langues du monde, mais aussi de nombreuses autres langues, importantes d'un point de vue culturel et stratégique.

2. Construire l'inventaire

Au chapitre 1, nous avons observé que les politiques d'enseignement des langues en Europe s'étaient récemment tournées vers une reconnaissance des avantages potentiels représentés par un soutien formel des compétences relatives aux autres langues. Dans quelle mesure cet élément reflète-t-il les changements effectifs, ou proposés par les autorités chargées de l'éducation en Europe, dans l'offre d'enseignement des autres langues?

Durant la phase initiale du projet VALEUR, il est apparu clairement que le panorama européen était extrêmement hétérogène: des informations détaillées sont disponibles pour certains pays et pour certaines langues, alors qu'il n'existe pratiquement rien dans d'autres cas. C'est pourquoi le projet se propose de réaliser un «inventaire» de l'offre éducative dans les vingt et un pays participant au projet, en se concentrant sur l'enseignement, aussi bien soutenu officiellement qu'organisé de manière indépendante, offert aux enfants en âge scolaire (en fonction de l'âge de début et de fin de la scolarité obligatoire dans chaque pays, la période concernée s'étend de l'âge de 4 ans à celui de 19 ans environ).

Chaque participant a été invité à remplir un formulaire répertoriant les langues *régionales ou minoritaires*, les langues *de l'immigration*, les langues *non territoriales*, ainsi que les *langues des signes* utilisées dans son pays et énumérant les types d'offre d'enseignement disponibles dans chacun des cas. Ces types d'offre ont été classés comme suit:

- *offre d'enseignement dans le cadre scolaire officiel*, prévue par les établissements scolaires publics municipaux ou nationaux et applicable à la journée scolaire;
- *offre d'enseignement dans un cadre extra-scolaire*, prévue par l'Etat ou par les municipalités, mais organisée en dehors de l'horaire scolaire;
- *offre d'enseignement dans un cadre complémentaire*, prévue indépendamment de l'Etat ou des municipalités et généralement organisée par des communautés en dehors de l'horaire scolaire.

Les participants ont également été invités à établir une distinction entre les secteurs – selon les différents systèmes éducatifs des pays, il s'agit, *grosso modo*, de l'enseignement *primaire, moyen et secondaire*. Une version abrégée du formulaire est fournie à l'annexe A.

Au chapitre 3, nous avons relevé que, si la question «combien de langues sont parlées en Europe?» semblait relativement simple à poser, y répondre était une tâche complexe qui ne pouvait s'appuyer sur une science exacte. Dans le même ordre d'idée, il est très délicat de mesurer l'étendue de l'offre d'enseignement relative aux autres langues. Nombre de pays ne recueillent pas ces informations de façon systématique, notamment lorsque l'offre éducative est organisée, entièrement ou en grande partie, indépendamment du système éducatif officiel. En outre, l'offre portant sur différentes langues – ou sur différents ensembles de langues – peut être placée sous la responsabilité d'organismes variés, voire de différents ministères du gouvernement. La capacité de nos informateurs à recueillir tous les renseignements pertinents a été limitée par une série d'obstacles, notamment la difficulté d'accéder aux informations, les délais nécessaires pour les rassembler si celles-ci n'étaient pas accessibles au public, les écarts entre les données fournies par différents organismes et les considérations de nature politique quant aux langues à inclure. Par exemple, dans certains pays, seules les langues jouissant du statut de langues minoritaires officielles ont été considérées pertinentes, alors que d'autres pays se sont attachés à fournir une description complète de toutes les langues utilisées. S'agissant de l'inventaire des langues, présenté au chapitre 3, l'offre répertoriée doit être considérée comme un «instantané» de l'offre éducative existante dans les vingt et un pays participants, élaboré au cours de l'année 2006. Un exercice de collecte de données plus étendu, fondé sur des paramètres acceptés par tous d'un commun accord, fournirait une description plus précise et détaillée. Néanmoins, l'aperçu que nous fournissons constitue la description la plus complète jusqu'ici et c'est pourquoi nous présentons ici l'inventaire de l'offre dans ses grandes lignes, dans l'espoir de susciter un intérêt pour réaliser une enquête plus complète.

3. L'inventaire de l'offre d'enseignement en bref

Nombre de langues couvertes par l'offre d'enseignement

Les données dont nous disposons sur le nombre de langues utilisées en Europe permettent d'identifier au moins 440 langues parlées et 18 langues des signes. Cependant, seulement un quart de ces langues (24%)

sont concernées par une offre formelle: les participants à notre projet ont été en mesure de désigner 97 langues parlées et 12 langues des signes pour lesquelles différents types d'offre éducative étaient prévus.

Types d'offre d'enseignement

La nature de l'offre diffère en fonction des traditions et des systèmes éducatifs dans chaque pays participant, des langues concernées et de l'âge des élèves. Quatre grandes catégories d'offre d'enseignement, présentant chacune certaines variantes, ont été identifiées:

Tableau 5a: Types d'offre relative à l'apprentissage des autres langues

A: Langues d'enseignement scolaire		B: Langues enseignées comme matières principales		C: Langues enseignées comme matières extra-scolaires	D: Langues enseignées dans le cadre de l'éducation interculturelle
Autre langue utilisée comme vecteur de l'enseigne- ment monolingue	Autre langue + langue dominante utilisées comme vecteurs de l'enseigne- ment bilingue	Autre langue enseignée comme «langue maternelle»	Autre langue enseignée comme «langue étrangère»		

Type A: Langues de scolarisation

Dans le premier type d'offre, les autres langues font partie des langues de scolarisation; autrement dit, elles sont utilisées comme vecteurs de l'enseignement pour certaines ou pour toutes les matières pédagogiques. Dans certains cas, les établissements scolaires utilisent l'autre langue exclusivement, ou principalement, en tant que vecteur de l'enseignement. Cela s'applique habituellement à l'enseignement de certaines langues régionales ou minoritaires dans certains pays: par exemple, il existe des écoles élémentaires slovaques et serbes en Hongrie, ainsi que des écoles élémentaires hongroises, ukrainiennes et ruthènes en République slovaque, et le Royaume-Uni possède des écoles élémentaires gaéliques et galloises. Dans plusieurs pays, notamment en Finlande, en Estonie et en Lettonie, ce type d'offre s'applique également aux langues des signes.

Plus couramment, une ou deux autres langues (parfois trois) sont utilisées comme vecteurs de l'enseignement au sein d'un établissement scolaire, ce qui signifie habituellement que certaines matières sont enseignées par le vecteur de la langue dominante et d'autres au moyen de l'autre langue. Ce cas de figure tend à se présenter plus généralement lorsque les autres langues en question sont des langues régionales ou minoritaires. Par exemple, il existe des écoles en Arménie où l'enseignement est imparti non seulement en arménien, mais aussi en russe, en yézidi, en kurde ou en assyrien, tandis qu'en Lettonie, certaines écoles utilisent le letton en combinaison avec le biélorusse, la langue romani, le yiddish, l'estonien, le russe, le lituanien, le polonais ou l'ukrainien. Il existe cependant quelques exemples d'écoles où d'autres types de langues sont enseignées suivant cette modalité: la Hongrie possède ainsi deux écoles bilingues, l'une pour les langues hongroise et chinoise et l'autre pour les langues hongroise et romani. Plusieurs autres pays ont en outre signalé que des écoles bilingues associant l'enseignement dans la langue nationale à celui dans une autre langue seraient mises en place en cas de demande. C'est notamment le cas de l'Estonie, qui a mis en place des écoles bilingues utilisant l'estonien, ainsi que le russe, l'allemand, le français, l'anglais, le finnois ou l'hébreu (bien que, depuis 2007, l'estonien soit

devenu le vecteur obligatoire dans tout l'enseignement secondaire supérieur). L'Autriche, quant à elle, dispose non seulement d'une école trilingue, où l'allemand, l'italien et le slovène sont utilisés comme vecteurs de l'enseignement, mais aussi d'un certain nombre d'écoles bilingues utilisant l'allemand en combinaison avec le croate du Burgenland, le slovène, le hongrois, le tchèque, le slovaque, l'anglais ou l'italien.

Type B: Langues enseignées comme matières principales

Dans le deuxième type d'offre, les autres langues font partie des matières principales et sont enseignées soit en tant que «langues maternelles», soit comme «langues étrangères». Dans le cas de la langue maternelle, l'offre éducative est habituellement limitée aux enfants qui possèdent déjà une certaine connaissance de la langue en question: ils la parlent en général assez couramment, mais ils ont besoin d'acquérir des compétences en lecture et en écriture. Cette offre d'enseignement est normalement prévue lorsque de nombreux enfants sont issus d'un même milieu linguistique, mais elle peut exister pour tous les types d'autres langues. En République tchèque, par exemple, l'ukrainien, le vietnamien et la langue romani sont enseignés à titre de «langues maternelles». En Estonie, l'offre existe pour l'ukrainien, le russe et l'hébreu.

Dans un certain nombre de pays, les autres langues sont effectivement enseignées en tant que langues «étrangères». La stratégie d'enseignement et d'évaluation prend pour modèle l'offre éducative applicable aux langues étrangères (c'est-à-dire les langues d'ailleurs, que chacun est supposé apprendre en commençant par le b.a.-ba). Bien que l'offre puisse aussi viser les enfants possédant déjà des compétences dans la langue concernée, ceux qui n'ont pas eu la possibilité d'apprendre cette langue en dehors du cadre scolaire peuvent l'étudier, du moins dans certains cas, aux côtés des locuteurs pour qui il s'agit d'une autre langue. Ce modèle a été adopté au Royaume-Uni, où il est possible d'étudier plus de vingt langues «étrangères» dans l'enseignement secondaire: on compte notamment des langues telles que le français, l'allemand et l'espagnol – qui peuvent être des langues étrangères pour la plupart des élèves qui les étudient, mais aussi d'autres langues pour certains, mais également des langues comme l'ourdou, le turc, le panjâbî, le polonais ou le farsi, qui sont probablement d'autres langues pour la plupart des élèves concernés. Dans le même esprit, l'enseignement secondaire aux Pays-Bas offre la possibilité d'étudier neuf langues (entre autres l'arabe, le turc, le chinois et le papiamentu), tandis qu'il est possible d'en étudier une cinquantaine en France au niveau du baccalauréat.

Type C: Langues enseignées comme matières extra-scolaires

Le troisième type d'offre éducative s'applique aux cours de «langue maternelle», destinés aux enfants issus des milieux linguistiques pertinents et offerts en dehors du cadre scolaire – c'est-à-dire après l'école ou pendant le week-end. Cette offre s'appuie parfois sur des financements locaux (apportés par les écoles ou les municipalités) ou nationaux (fournis par le ministère de l'Éducation), mais elle peut aussi être financée indépendamment du système éducatif formel, par des groupes de parents ou des communautés. Dans certains cas, le gouvernement du pays d'origine participe à l'organisation ou au subventionnement de l'enseignement. Dans certains pays, comme la Finlande, les municipalités sont obligées de prévoir ce type d'offre éducative lorsque quatre enfants ou plus, parlant une autre langue identique, sont scolarisés dans la région: un enseignant et un emplacement pour organiser les cours sont alors identifiés et les enfants sont transportés après l'école jusqu'à l'endroit où se tiennent les cours, si ceux-ci n'ont pas lieu dans leur école. Au Royaume-Uni, ce type d'offre est très répandu, mais il est organisé *ad hoc*, parfois avec le soutien des municipalités, mais, le plus souvent, de manière indépendante grâce à des parents ou à des communautés, lorsqu'une demande existe et lorsqu'il est possible de trouver des enseignants et des locaux.

L'offre d'enseignement de type C couvre un éventail de langues plus large que l'offre de type A ou B et notamment de nombreuses langues «de l'immigration» que les participants ont identifiées parmi les langues enseignées dans leur pays: au total, 91 langues ont été signalées dans cette catégorie, contre 35 dans la catégorie d'offre de type A et 55 dans celle de type B. Toutefois, les participants ont été moins aptes à fournir une description détaillée de l'offre de type C, car il n'existe souvent pas de statistiques

officielles sur l'offre d'enseignement extra-scolaire, notamment lorsqu'elle est organisée indépendamment de l'Etat ou des municipalités. Ce type d'offre couvre donc probablement un éventail de langues plus étendu que celui que les participants ont été en mesure d'identifier.

Type D: Langues enseignées dans le cadre de l'éducation interculturelle

L'offre de type D concerne l'apprentissage d'autres langues destiné à *tous* les élèves et organisé dans le cadre de l'éducation interculturelle, au sein de programmes (que l'on peut décrire comme «interculturels», «multiculturels» ou «antiracistes» ou considérer comme faisant partie du programme pour la citoyenneté démocratique) visant à favoriser la compréhension mutuelle entre élèves issus de milieux culturels et linguistiques différents. Ce type d'offre vise principalement à permettre aux enfants qui ne sont pas issus de milieux en relation avec les autres langues d'acquérir certaines connaissances dans la langue concernée, même si elles se limitent le plus souvent à quelques mots et phrases élémentaires. Les enfants qui connaissent la langue peuvent être utilisés comme une ressource pour l'enseignement de cette langue, et ce, afin de mettre en évidence et de valoriser leur plurilinguisme et, d'une manière plus générale, la diversité culturelle de la classe. Ces activités peuvent aussi contribuer aux programmes de sensibilisation linguistique, en attirant l'attention tant sur le multilinguisme au sein de la communauté que sur les différentes caractéristiques d'un éventail d'autres langues. Toutefois, ce type d'offre éducative soutient rarement de manière substantielle le perfectionnement linguistique des personnes qui utilisent déjà la langue en question, étant donné que l'objectif principal est d'informer les autres. Appliquée avec succès, elle peut contribuer à instaurer un esprit scolaire plus favorable, dans lequel les apprenants des autres langues – et, dans une mesure déterminante, leurs parents – peuvent mieux valoriser leurs langues que dans d'autres situations et, par conséquent, s'investir davantage pour améliorer leurs compétences.

Les participants au projet VALEUR n'ont pas été spécifiquement questionnés sur ce type d'offre, mais un certain nombre d'entre eux – notamment l'Estonie et la Hongrie – en ont signalé l'existence. A vrai dire, l'offre d'enseignement de type D est probablement très répandue car, comme nous l'avons observé au chapitre 1, c'est notamment en se focalisant sur la diversité linguistique dans les programmes d'éducation interculturelle que les pays de l'Union européenne ont affirmé avoir accompli leurs obligations relatives à la Directive 77/486/CEE du Conseil en date du 25 juillet 1977 visant à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants. Potentiellement, ce type d'offre peut couvrir un ensemble extrêmement diversifié de langues, étant donné que les langues spécifiques sélectionnées à titre d'exemples reflètent probablement la composition linguistique des classes en question. Cependant, comme nous l'avons remarqué, l'incidence de cette offre éducative sur le développement des compétences linguistiques des personnes qui utilisent déjà ces langues est sans doute limitée.

Variantes de l'offre d'enseignement

Notre exercice d'inventaire nous a ainsi permis de mettre au point une nouvelle typologie d'offre relative à l'enseignement des autres langues. Il importe cependant de revenir sur le fait que notre inventaire est fragmentaire, en partie à cause du manque d'informations exhaustives, mais aussi parce que l'offre éducative est elle-même hétérogène. En effet, aucun pays ne prévoit tous les types d'offre dans toutes les autres langues utilisées. Les variantes sont liées, d'une part, aux législations nationales portant sur l'assistance aux groupes minoritaires et sur la reconnaissance de ces groupes et, d'autre part, à l'offre d'enseignement qui y est associée. Dans nombre de pays, cette offre est limitée aux communautés établies de longue date et tend à ignorer, voire à exclure, les groupes qui sont arrivés plus récemment et ceux qui sont dépourvus d'une assise territoriale. D'autres pays ne prennent en revanche aucun engagement public en faveur de l'apprentissage des autres langues, bien qu'il existe probablement d'abondantes dispositions informelles pour offrir cet enseignement.

4. Un tableau plus complet: trois études de cas

Pour illustrer comment les différents types de législation et de mesures, associés aux différents systèmes éducatifs et aux traditions diverses, aboutissent à différents types d'offre d'enseignement pour les autres langues, trois études de cas sont présentées ici: l'Espagne, la Pologne et la Finlande.

Espagne

Parallèlement au castillan («espagnol»), le catalan, le basque et le galicien sont désormais des langues officiellement reconnues en Espagne. La législation de l'éducation relative à ces langues est extrêmement développée, mais elle ne s'applique qu'aux régions où ces langues possèdent un statut officiel. Dans ces régions, l'offre éducative est variée et couvre aussi bien l'éducation monolingue dans la langue régionale (où le castillan est enseigné comme une matière) que l'éducation bilingue dans la langue régionale et en castillan. Cependant, en dehors de ces régions, ces langues ne sont pas enseignées dans les écoles publiques. Mis à part ces langues, l'offre de type A (autre langue utilisée comme vecteur de l'enseignement) n'existe que pour l'anglais, qui est enseigné dans les écoles bilingues, pour l'instant uniquement dans l'éducation préscolaire et dans l'enseignement primaire. Cependant, bien que la population anglophone en Espagne croisse rapidement, cette offre éducative s'adresse principalement aux enfants issus de familles espagnoles et vise à leur permettre d'atteindre un haut niveau de compétence en anglais, langue de communication globale.

L'offre de type B (autres langues enseignées comme matières principales) est prévue à l'échelon régional et pour certaines autres langues présentes de longue date en Espagne (comme l'aranais et le bable, langues parlées respectivement dans le Val d'Aran, région confinante avec Andorre, et dans les Asturies), et ce, principalement dans l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire.

L'Espagne n'est que récemment devenue un pays d'immigration. Bien qu'environ 200 langues soient utilisées aujourd'hui en Espagne, celles-ci ne sont pas officiellement reconnues – à l'exception de l'arabe et du portugais, langues pour lesquelles la législation relative à leur enseignement a été élaborée au moyen d'accords de coopération avec le Maroc et le Portugal. En conséquence, l'offre de type B existe pour ces langues dans un nombre restreint d'écoles primaires, tandis que celle de type C (autres langues enseignées comme matières extra-scolaires) est coordonnée par les ambassades marocaine et portugaise, qui fournissent les ressources, y compris les enseignants et les supports pédagogiques utilisés dans les écoles des pays d'origine. L'offre d'enseignement extra-scolaire pour les autres langues peut être organisée par les communautés indépendamment de l'Etat, mais les informations qui s'y rapportent ne sont pas recueillies systématiquement.

Pologne

Depuis l'introduction de la *loi sur le système éducatif* en 1991, les élèves ont le droit de recevoir une instruction dans leur «langue maternelle», afin de conserver leur identité nationale, ethnique, religieuse et linguistique. A l'heure actuelle, l'offre de type A (autre langue utilisée comme vecteur de l'enseignement) existe à tous les niveaux dans les écoles bilingues, où le polonais est enseigné en combinaison avec l'allemand, le biélorusse, le lituanien ou l'ukrainien.

L'offre de type B (autres langues enseignées comme matières principales) existe pour un vaste ensemble de langues différentes, qui sont enseignées soit comme «langues maternelles», soit comme «langues étrangères». Dans la première catégorie, les langues suivantes sont disponibles à tous les niveaux d'enseignement: allemand, biélorusse, hébreu, kachoube, langue des signes polonaise, lemkovien, lituanien, ruthène, slovaque, ukrainien et yiddish. Dans la deuxième catégorie, l'allemand, l'anglais, l'espagnol, le français, le portugais, le russe, le slovaque, le suédois et le tchèque sont enseignés comme deuxièmes langues ou langues étrangères à tous les niveaux du système éducatif.

L'offre de type C (autres langues enseignées comme matières extra-scolaires) existe également pour un certain nombre de langues, notamment l'allemand, l'arménien, le biélorusse, le kachoube, la langue des signes polonaise, le lemkovien, le lituanien, la langue romani, le ruthène, le slovaque et l'ukrainien.

Finlande

Le système éducatif finlandais reconnaît, depuis 1987, la nécessité d'offrir un enseignement à tous les enfants dont la «langue maternelle» est autre que le finnois ou le suédois. Cela s'applique notamment aux enfants appartenant à des communautés linguistiques établies de longue date, telles que les communautés saami, romani et russes, mais aussi aux enfants nés ailleurs et venus vivre en Finlande. Les résultats d'études démontrant les avantages éducatifs du plurilinguisme sont considérés à la base de la volonté nationale de conserver les compétences dans d'autres langues tout en veillant à ce que tous les enfants résidant en Finlande possèdent une connaissance du finnois et du suédois.

L'offre d'enseignement varie en fonction de la communauté linguistique concernée. Par exemple, l'offre éducative relative au same est certainement la plus étoffée, étant donné que cette langue est associée à une région géographique spécifique présentant une concentration d'élèves telle à justifier l'existence d'écoles élémentaires, tant monolingues que bilingues (à savoir les deux variantes de l'offre de type A), au niveau primaire et secondaire. Il existe également des écoles monolingues et bilingues utilisant la langue des signes finlandaise comme vecteur de l'enseignement, ainsi que des écoles bilingues offrant un enseignement en russe.

S'agissant des langues de l'immigration, le *plan de développement 2003-2008* vise à garantir que les élèves d'origine migrante deviennent fonctionnellement bilingues, en conservant et en développant leurs compétences dans leur autre langue tout en apprenant le finnois et le suédois. La nature précise de l'offre éducative varie en fonction du nombre d'élèves et de plusieurs autres éléments. Lorsque quatre élèves ou plus, issus du même milieu linguistique, sont scolarisés dans la même municipalité, cette dernière est dans l'obligation d'offrir un enseignement extra-scolaire dans l'autre langue concernée. Lorsque les élèves sont en grand nombre et que la communauté linguistique s'investit, d'autres types d'offre d'enseignement peuvent évoluer. Par exemple, il existe à Helsinki une école possédant une section estonienne, financée par le gouvernement estonien, où les élèves d'origine estonienne reçoivent un enseignement bilingue en estonien et en finnois.

Enseignements tirés des études de cas

Chacune de ces brèves études de cas illustre les modalités selon lesquelles l'offre d'enseignement varie en fonction de l'histoire et de la géographie des autres langues dans chaque pays et, par conséquent, sous l'effet des types de législation éducative mise en place pour soutenir cette offre. Le cas de l'Espagne démontre comment un pays a pu développer une offre éducative en faveur du plurilinguisme des enfants qui grandissent dans des régions où l'on parle traditionnellement des langues autres que le castillan. Étant donné que l'immigration à grande échelle est un phénomène nouveau, il n'est pas encore prévu d'examiner comment étendre cette offre aux langues plus récemment entrées dans le pays. La Pologne présente une histoire semblable pour ce qui est de la reconnaissance du multilinguisme et a mis au point différents types d'offre d'enseignement s'adressant à différents groupes linguistiques, en fonction de leur présence géographique et de leur statut minoritaire officiel. La Finlande, parallèlement à l'offre d'enseignement des autres langues présentes de longue date dans le pays, reconnaît également les avantages éducatifs que comporte la promotion du plurilinguisme chez les élèves issus de divers horizons mondiaux et a établi une base, fondée sur des principes, pour assurer un niveau minimum d'enseignement, en offrant la possibilité d'élargir éventuellement l'offre éducative lorsque celle-ci peut bénéficier d'un soutien local.

5. Prévoir un enseignement pour les autres langues

D'une manière générale, il semble que, dans les pays participants, l'offre d'enseignement relative aux langues «régionales ou minoritaires» soit plus étendue que pour les autres types de langues. Cela dénote sans aucun doute le fait que ces langues sont établies de plus longue date dans les différents pays et qu'elles jouissent souvent d'une forte présence régionale, ce qui rend l'offre éducative relativement simple à organiser. Dans nombre de pays, la reconnaissance de l'importance historique et culturelle de ces langues aura été renforcée par une volonté de mettre en œuvre la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*. En revanche, la présence des langues «de l'immigration», plus récentes et souvent plus largement répandues, mais peut-être moins concentrées dans une zone spécifique du pays, n'est pas toujours reconnue. Même lorsque ces langues sont bien implantées, d'autres facteurs peuvent entraver l'offre d'enseignement, comme par exemple le fait que les locuteurs ne soient pas en nombre suffisant ou que toutes les différentes langues soient utilisées dans la même région, voire dans la même école, ou encore que celles-ci soient perçues comme transitoires (même dans les régions où leurs locuteurs font partie de la deuxième ou de la troisième génération de natifs). De tels obstacles peuvent également compromettre l'offre d'enseignement des langues non territoriales et, dans certains cas, des langues des signes.

Il apparaît ainsi clairement que le changement de cap politique que nous avons identifié, visant à reconnaître l'importance de soutenir *toutes* les autres langues, afin de permettre à autant d'enfants que possible de bénéficier des avantages procurés par leur plurilinguisme naissant, ne présente pas encore de répercussions significatives en termes d'offre éducative. Il est peut-être encore trop tôt pour espérer voir des activités à grande échelle dans ce domaine, étant donné notamment certains obstacles logistiques qui restent parfois à surmonter pour prévoir un enseignement des langues «de l'immigration» et des autres langues. Il serait sans doute nécessaire d'établir une nouvelle charte, dans l'esprit de la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*, pour faire pénétrer dans les mentalités les avantages du plurilinguisme, pour la personne et pour la société au sens large, et pour encourager les pays à s'engager formellement à soutenir toutes les autres langues, tout en reconnaissant la possibilité que ce soutien varie en fonction de la quantité et du type de ressources nécessaires et disponibles.

Il est important, en outre, d'examiner les exemples de bonnes pratiques existantes dans ce domaine, en tirant des enseignements de l'expérience des différents pays d'Europe où des solutions aux difficultés évoquées ont été identifiées. Ce point fait l'objet du chapitre 6.

Chapitre 6: Bonnes pratiques en matière de soutien à l'apprentissage des autres langues

1. Définir une «bonne pratique»

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté l'immense éventail de l'offre relative à l'apprentissage formel des autres langues. Nous avons observé que l'enseignement était organisé de manière plus étoffée pour les langues régionales ou minoritaires que pour les autres langues. Quel est cependant le degré d'efficacité de cette offre éducative? Avec l'aide des participants au projet, nous nous sommes efforcés d'identifier les caractéristiques des «bonnes pratiques» dans ce contexte et d'établir une sélection d'études de cas. Cependant, définir une «bonne pratique» présente un certain nombre de difficultés. Le sens du terme «bonne» dépend du point de vue selon lequel l'on se place: s'agit-il d'une bonne pratique du point de vue des participants ou des observateurs? En outre, une définition trop restrictive dès le départ pourrait faire passer inaperçus certains cas intéressants. C'est pourquoi les participants au projet ont été invités en premier lieu à fournir des exemples de ce qui représentait, à leur avis, une «pratique réussie ou intéressante», dans l'optique d'aboutir graduellement à un concept partagé de «bonne» pratique.

Il s'en est dégagé une définition de travail établissant qu'une «bonne pratique» était une pratique à la fois efficace et répétable. Les participants ont ensuite été invités à fournir des exemples correspondants à ces critères dans leurs systèmes. Ils devaient en outre fournir des informations sur les objectifs, les activités, le financement, les résultats, l'évaluation et la transférabilité des exemples choisis. Ils ont ainsi pu identifier une profusion d'exemples de bonnes pratiques en Europe.

Nos échanges de vues ont fait ressortir que la réalisation de bonnes pratiques dépendait d'un certain nombre de facteurs. Des établissements doivent être en place pour soutenir l'offre d'enseignement et des ressources doivent être disponibles – notamment des enseignants formés, ainsi que des supports appropriés. Une approche systématique pour enregistrer les progrès et les résultats des apprenants est en outre nécessaire. Dans certaines situations, il est impératif, pour une bonne performance, de s'engager à revitaliser les langues qui ont été supprimées et risquent de disparaître, et de comprendre comment entreprendre des initiatives de ce type. Ces questions sont examinées plus en détail dans les sections qui suivent.

2. Structures de soutien

Il est désormais prouvé que l'éducation bilingue, qui prévoit un programme d'études enseigné en deux langues, et l'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE), dans lequel une ou plusieurs matières sont enseignées dans une langue différente du vecteur habituel, représentent un moyen efficace pour développer le plurilinguisme chez les enfants (Eurydice, 2006). D'une manière générale, l'enseignement de type EMILE a été mis au point pour les élèves parlant la langue dominante de la région où ils vivent, afin d'offrir un moyen d'améliorer leur étude des langues étrangères. D'après des informations récentes, l'enseignement de type EMILE, principalement centré sur l'anglais, est désormais disponible dans la plupart des pays européens et connaît une expansion rapide (Eurydice, 2006). Cependant, au cours de la mise en œuvre du projet VALEUR, il est apparu que, dans certains cas, tant l'éducation bilingue que l'enseignement de type EMILE étaient également offerts dans d'autres langues.

L'éducation bilingue existe dans un certain nombre de pays. En République slovaque, par exemple, il existe des écoles qui utilisent le hongrois, l'ukrainien, le ruthène et l'allemand comme langues

d'enseignement. En Pologne, certains programmes scolaires sont entièrement bilingues (en allemand et en lituanien), tandis que la Finlande dispose d'écoles où l'enseignement est offert à la fois en russe et en finnois. D'une manière générale, cette offre éducative se concentre sur les langues des pays voisins, souvent enseignées dans des écoles situées dans les régions limitrophes. Ainsi, en Slovénie, un programme éducatif bilingue d'une durée de neuf ans est offert en hongrois et en slovène dans la région de Premurkje, à proximité de la frontière hongroise (voir Novak-Lukanovič, 2006). Cette offre d'enseignement peut bénéficier d'un soutien officiel, qui provient parfois des ministères de l'Éducation de deux (ou de plusieurs) pays limitrophes, mais dépend aussi d'un très fort investissement de la part des enseignants participant à l'initiative.

Julius Kugy Klasse, Autriche

Dans une école autrichienne à proximité des frontières italienne et slovène, un projet innovant d'enseignement trilingue a été mis au point. Depuis 2000, les élèves du Bundesgymnasium für Slowenen (Zvezna gimnazija za Slovence) ont la possibilité de choisir de participer aux «classes Julius Kugy», où l'enseignement est offert en plusieurs langues. Les élèves qui font partie de ces classes proviennent d'Autriche, de Slovénie et d'Italie. La langue d'enseignement varie en fonction des matières. Le slovène est le vecteur de l'enseignement qui prévaut, tandis que certaines matières sont enseignées en allemand (géographie, mathématiques) et en italien (éducation physique, biologie). Chacune de ces trois langues est également enseignée comme matière et l'anglais est enseigné comme langue étrangère. Les «classes Julius Kugy» font l'objet d'une évaluation systématique et les enseignants bénéficient d'un soutien et d'une supervision scientifique, ainsi que d'un perfectionnement professionnel dans le domaine de l'amélioration de la qualité et de l'apprentissage interculturel. Ils investissent dans le programme beaucoup plus de temps et d'efforts que ne le prévoient leurs obligations d'enseignement normales.

Classe bilingue estonien-finnois, Finlande

En Finlande, à Helsinki, il existe une classe bilingue estonien-finnois, intégrée depuis 1996 au sein d'une école primaire normale (Ribelus, à paraître). Le programme a pour objectif de développer chez les élèves un bilinguisme actif et une identité marquée. L'estonien et le finnois sont utilisés comme vecteurs de l'enseignement et diverses matières sont enseignées dans différentes langues. Plus les élèves sont jeunes, plus l'enseignement en estonien est important et, au fur et à mesure qu'ils grandissent, la composante de finnois augmente. Le ministère de l'Éducation estonien a fait don à l'école de matériel pédagogique; aucune ressource supplémentaire n'est disponible. À l'origine, l'initiative consistant à mettre en place des classes bilingues est partie des enseignants d'estonien, et la condition nécessaire au développement du programme a été la participation active constante et le dévouement des principaux enseignants de ces classes. Ils ont consenti à faire des aménagements supplémentaires et à programmer leur enseignement afin qu'il soit adapté par exemple à des classes combinées (niveaux 1 et 4, niveaux 2 et 6, niveaux 3 et 5) lorsque cela était nécessaire. La collaboration réussie entre les enseignants d'estonien, de finnois et d'autres matières scolaires a également été importante.

Dans d'autres cas, le gouvernement du pays d'émigration soutient l'enseignement de ses langues en parallèle avec la langue officielle du pays d'accueil (voir aussi Eurydice, 2004) et les programmes d'enseignement peuvent s'appuyer sur des accords intergouvernementaux.

L'arabe pour les élèves d'origine marocaine, Espagne

Dans le cadre du programme d'enseignement des langues et cultures d'origine (ELCO – Enseñanza de la Lengua y Cultura de Origen), l'arabe est enseigné aux enfants marocains en Espagne depuis 1995. L'enseignement en arabe s'appuie sur le programme d'études marocain et les enseignants sont fournis par le Maroc. Pendant l'année académique 2005-2006, 3 647 enfants et 51 enseignants ont participé au programme, principalement à Madrid et à Barcelone, mais aussi en Estrémadure et en Andalousie. Une évaluation de l'impact du programme sera publiée en 2007.

Ecole bilingue espagnol-anglais, Royaume-Uni

Le gouvernement espagnol soutient, pour sa part, l'enseignement de l'espagnol à Londres, à Madrid et à Rome. A Londres, par exemple, une école bilingue avait déjà été mise en place dès la fin des années 70 pour répondre aux besoins éducatifs de nombreux enfants espagnols, surtout originaires de Galice, qui s'étaient établis en Angleterre. Au fil du temps, au fur et à mesure que l'économie espagnole s'est développée au sein de l'Union européenne, une demande s'est amplifiée provenant de personnes non espagnoles et de familles professionnellement mobiles, dont les enfants scolarisés dans cette école représentent aujourd'hui environ 25%. Le reste des élèves est d'origine espagnole ou latino-américaine. L'école compte plus de 400 élèves, âgés de 5 à 18 ans. Un programme d'études complet leur est offert, avec un enseignement en anglais et en espagnol, mais la proportion de l'anglais par rapport à l'espagnol varie selon les besoins des élèves. Chaque matière est enseignée dans les deux langues: une leçon en anglais vient renforcer le contenu enseigné en espagnol, et inversement. Les enfants qui fréquentent l'école acquièrent un bon niveau de culture générale et atteignent l'excellence dans les deux langues.

En l'absence de forme officielle de soutien financier, les écoles ont toujours la possibilité, avec l'aide du personnel volontaire, d'encourager l'apprentissage d'une autre langue en impliquant les parents et en faisant appel aux ressources de la communauté. Cette approche peut être utile en particulier aux initiatives de sensibilisation.

Langue du mois, Royaume-Uni

Initiative lancée par une école primaire de la périphérie de Londres, la Langue du mois a montré comment il était possible de proposer plus de quarante langues au sein d'une seule école. Chaque mois, les élèves apprennent quelques phrases simples d'une «langue du mois», choisie parmi les quarante-quatre langues parlées par les élèves. L'école montre ainsi qu'elle respecte le milieu linguistique de ses élèves et, par conséquent, les parents s'impliquent plus activement dans les activités scolaires. Jusqu'à présent, les supports ont été produits pour trente-quatre langues et s'appuient sur des mots ou des phrases clés indiqués par les enfants dans leur langue. Les supports pédagogiques, gratuits et téléchargeables sur Internet (<http://www.newburypark.redbridge.sch.uk/langofmonth/index.html>), sont utilisés dans toute l'école et par ses 700 élèves et ont également été adoptés par d'autres écoles, non seulement au Royaume-Uni, mais aussi à l'étranger.

3. Développer la formation des enseignants et les supports pédagogiques

La formation des enseignants est l'un des principaux domaines à améliorer à l'avenir et représente l'une des caractéristiques essentielles d'une bonne pratique. Des qualifications et une formation reconnues ont été établies pour les enseignants, par exemple pour les enseignants d'occitan en France, de hongrois en République slovaque, de kachoube en Pologne et de langue des signes finlandaise en Finlande. Le soutien offert aux enseignants est également important, car les enseignants d'autres langues peuvent, dans certains cas, se sentir particulièrement isolés. Des associations et des réseaux locaux, nationaux et européens, grâce auxquels les enseignants d'autres langues peuvent collaborer, offrent par conséquent un précieux soutien. Un exemple est fourni par la fédération des écoles chinoises au Royaume-Uni (UK Federation of Chinese schools), dont l'objectif est de promouvoir l'enseignement de la langue et la culture chinoises dans plus de 100 écoles membres, soit un total de plus de 13 000 élèves (voir <http://www.ukfcs.info/>). Des actions sont en outre entreprises pour mettre en place un réseau européen d'enseignants d'arabe.

Le matériel pédagogique est aussi un facteur important pour garantir l'efficacité de l'offre éducative. En République tchèque, le ministère de l'Education a reconnu la valeur des autres langues en promouvant la publication et la distribution de manuels scolaires et de dictionnaires de vietnamien, d'ukrainien et de russe. En France, des supports pour assurer l'enseignement de l'occitan ont été élaborés. Il s'agit

notamment de manuels de l'enseignant, de supports pour les élèves et de ressources en ligne. Un DVD est en cours de préparation et un journal est disponible sur le site. Des activités sont également en cours pour soutenir l'enseignement de l'assyrien en Arménie et l'on travaille notamment à la production de manuels pour les deux premiers niveaux scolaires. Cette initiative internationale prévoyait la participation d'experts de la langue arménienne en Suède et en Irak, ainsi que de locuteurs d'assyrien arméniens, qui ont estimé que l'expérience avait stimulé la motivation pour apprendre une langue laissée pour compte pendant une longue période.

Parallèlement aux supports traditionnels, les enseignants d'autres langues font souvent appel à des ressources en ligne.

Modersmål, Suède

La Suède offre un excellent exemple de la façon dont ces ressources peuvent être rendues accessibles grâce au centre de ressources virtuel Modersmål, qui a été mis en place dans le cadre d'un programme de coopération nordique (<http://modersmal.skolutveckling.se/projekt/>).

Le site Internet rassemble actuellement les supports relatifs à l'enseignement de vingt-neuf langues, ordonnés dans un espace individuel sur le site réservé à chaque langue, où les enseignants peuvent non seulement télécharger du matériel, mais aussi participer à des forums de discussion et chercher de l'aide auprès de conseillers en ligne.

4. Reconnaître les progrès et l'acquis éducatif

Pour s'employer sérieusement à soutenir l'apprentissage d'autres langues, le système éducatif doit enregistrer les progrès et les acquis, bien que nous ayons observé que, dans tous les pays, le nombre de langues pour lesquelles il existait un agrément ne représentait qu'une infime partie des langues parlées. Certains pays prévoient des examens dans certaines autres langues dans le cadre du système d'enseignement ordinaire. Par exemple, au Royaume-Uni, des programmes d'examens fondés sur le même modèle que les examens de langues «étrangères» existent pour une vingtaine d'autres langues. Il est donc possible de programmer et d'offrir l'enseignement des autres langues dans les écoles du secondaire, en parallèle avec des langues comme l'allemand et le français. En 2003, environ 23 000 élèves se sont présentés à des examens de niveau général et 5 000 environ ont passé des examens de niveau supérieur dans des langues comme le bengalais, le gujarati, le panjâbi, le turc et l'ourdou (CILT, 2004). En Irlande, des examens se sont tenus récemment et, pour la première fois, dans plusieurs autres langues, notamment le polonais, le lituanien et le letton. Toutes ces langues peuvent désormais être incluses dans le diplôme de fin de scolarité. Aux Pays-Bas, le niveau de qualification atteint par les étudiants dans d'autres langues comme le turc, l'arabe, l'espagnol, le russe et l'italien peut être évalué grâce à des examens nationaux. En Allemagne, il est possible de se présenter à des examens en turc dans le cadre des langues étrangères obligatoires. En Hongrie, les élèves rom beash peuvent passer des examens en beash équivalents à l'examen national. Dans d'autres pays, il est possible de se présenter à des examens nationaux dans des langues autres que la langue dominante. Par exemple, en Finlande, il est possible de passer l'examen national de fin d'études secondaires (sanctionnant douze années de scolarité) en same du nord et en same d'Inari.

Certains pays ont en outre élaboré des systèmes pour permettre aux élèves d'obtenir la reconnaissance des compétences acquises dans différentes circonstances (enseignement ordinaire, enseignement extra-scolaire ou apprentissage informel).

L'échelle linguistique (Language Ladder), Royaume-Uni

Au Royaume-Uni, un programme dénommé «Language Ladder» («l'échelle linguistique») a été mis au point à la suite de la stratégie linguistique nationale pour l'Angleterre. Il vise à introduire un programme de reconnaissance volontaire pour compléter les cadres nationaux de reconnaissance des qualifications existants et les rattacher au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). L'initiative de «l'échelle linguistique» prévoit de s'appuyer sur la description de ce que le candidat est normalement capable de faire dans une langue et offre une évaluation des compétences satisfaisante, afin de permettre aux apprenants de se concentrer, par exemple, sur le développement de leurs aptitudes orales. Cette approche offre des possibilités en matière d'auto-évaluation, d'évaluation des enseignants et d'évaluation externe. Ce programme s'adresse tant aux enfants qu'aux adultes. A l'heure actuelle, «l'échelle linguistique» propose l'agrément de la formation en vingt-trois langues, notamment l'arabe, le grec, le polonais, le portugais, le somali, le suédois, le tamil et le yoruba, et il est probable que d'autres langues seront disponibles à l'avenir (voir <http://www.assetlanguages.org.uk>).

Le Portfolio européen des langues dans les classes multilingues, Pays-Bas

Le Portfolio européen des langues (PEL) a été validé pour les classes multilingues aux Pays-Bas (voir www.taalportfolio.com). Le PEL est un document qui appartient à l'élève. Ce dernier peut y noter non seulement ce qu'il a appris à l'école, mais aussi les activités linguistiques auxquelles il a participé en dehors de la classe et les enseignements qu'il en a tirés, en évaluant ses compétences selon les critères du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). Ces activités peuvent comprendre, par exemple, des contacts avec des parents ou des amis à l'étranger ou la pratique à la maison d'une langue autre que celle parlée à l'école. Toutes les langues consignées dans le PEL ont la même valeur. De cette manière, le Portfolio donne la possibilité aux élèves plurilingues d'obtenir la reconnaissance de compétences linguistiques acquises non formellement.

Selon une étude sur le pilotage et la mise en œuvre de ce PEL (Aarts & Broeder 2006), les élèves plurilingues se sont montrés positifs envers celui-ci. Il leur a permis de se présenter sous un profil favorable, car leurs connaissances linguistiques ont été considérées comme un atout et non une source de problèmes. En outre, le fait de travailler avec le PEL permet aux enseignants d'améliorer leur compréhension des classes multilingues et, notamment, d'apprécier la richesse de l'acquis linguistique des élèves plurilingues.

5. Revitaliser les langues

Même lorsqu'une langue a été supprimée pendant longtemps et peut se trouver pratiquement sur le point de disparaître du panorama linguistique, il est toujours possible de chercher à inverser la tendance et à revitaliser la langue concernée, comme l'indiquent à cet égard plusieurs études de cas. Chacun sait que le fait d'offrir aux enfants la possibilité d'étudier les langues de manière formelle est un élément clé pour lutter contre le dépérissement des langues; le projet VALEUR a fourni un certain nombre d'exemples d'initiatives de ce type se rapportant à des langues déjà menacées d'extinction dans le passé et à des langues non normalisées ou dépourvues de forme écrite.

Revitalisation du kachoube, Pologne

En Pologne, la langue kachoube connaît un renouveau spectaculaire, qui intéresse la formation des enseignants, la mise au point de matériel pédagogique, l'offre généralisée en cours de langues et l'éducation bilingue (Wicherkiewicz, 2006). A l'époque communiste, le kachoube était considéré comme un «dialecte» distinct du polonais; jusqu'en 1989, l'utilisation du terme «langue» pour désigner le kachoube était interdite. Depuis lors, le statut linguistique du kachoube a considérablement évolué et cette langue est désormais officiellement reconnue en tant que langue régionale. Au cours de la dernière

décennie, on a également assisté à un renversement dans la perception du public: le kachoube n'est plus considéré comme une langue «rurale» et «primitive», mais au contraire comme une source d'identité locale et d'orgueil. Le kachoube a été introduit dans les écoles en 1991 et il est enseigné à l'heure actuelle à pratiquement 6 000 enfants par plus de 120 enseignants qualifiés. Il est en outre prévu de lancer un programme d'immersion précoce dans les maternelles, inspiré du modèle sorabe en Allemagne.

Revitalisation du same d'Inari, Finlande

En Finlande, l'immersion des enfants au niveau préscolaire est utilisée pour assurer la survie et la revitalisation de la langue same d'Inari. Avec 350 locuteurs, principalement des personnes âgées ou d'âge mûr, le same d'Inari est la seule langue same parlée en Finlande; elle est entièrement pratiquée à l'intérieur des frontières de la Finlande, principalement dans la commune d'Inari. Depuis quelque temps, cette langue est sérieusement menacée. En 1997, les premières activités d'immersion linguistique ont été lancées en s'inspirant du modèle d'immersion en langue maori en Nouvelle-Zélande. Dans le programme d'immersion linguistique, les enfants et les enseignants parlent uniquement le same d'Inari pendant la journée, et ce, dès le premier jour de classe de l'enfant et en toutes circonstances. La plupart des enfants qui commencent l'immersion linguistique maîtrisent peu la langue au départ, voire pas du tout. Rapidement, ils commencent à comprendre la langue et à l'utiliser activement (Pasanen, 2004). Grâce au travail réalisé dans les activités d'immersion linguistique, il existe actuellement deux groupes d'enseignement du same d'Inari en école primaire. Les jeunes locuteurs de same d'Inari sont devenus plus nombreux et l'un des effets secondaires des activités d'immersion linguistique est que les adultes ont eux aussi commencé à utiliser davantage cette langue. Au départ, les programmes d'immersion linguistique ont été financés en partie par une subvention octroyée par la fondation culturelle finlandaise (Suomen Kulttuurirahasto / Finnish Cultural Foundation); à l'heure actuelle, ils sont financés localement.

Revitalisation du romani du Burgenland, Autriche

L'histoire et le statut des diverses langues doivent être abordés selon des approches différentes. En Autriche, les locuteurs de romani du Burgenland se sont aperçus que cette langue était en voie de disparition. La perte de la langue était aussi perçue comme un symptôme de perte d'identité. Au début des années 90, un projet dénommé «Codification du romani du Burgenland et mise en œuvre de son enseignement» a été lancé par de jeunes Roms du Burgenland. Le projet visait à prévenir la perte de la langue et de l'identité, à renforcer l'estime de soi chez les jeunes Roms en valorisant leur langue et leur culture et à contribuer à leur intégration sociale et économique grâce à l'éducation, afin d'éviter la marginalisation. La première étape consistait à codifier la langue afin d'élaborer des manuels scolaires et autres supports pédagogiques. Ensuite, l'enseignement de la langue a débuté dans les écoles en tant qu'activité extra-scolaire. Des journaux monolingues et bilingues ont été publiés et des émissions radiodiffusées quotidiennes ont démarré sur des radios locales à la fin des années 90. Depuis 2003, le romani du Burgenland est régulièrement utilisé par la radio publique régionale et depuis 2004, des cours de langues sont proposés dans les écoles primaires et secondaires de la région d'Oberwart. Le projet se proposait en outre d'entretenir un environnement linguistique vivant, en encourageant les personnes à chanter en romani, et d'instaurer des relations entre enfants et grands-parents. En dix ans, le statut interne et officiel du romani du Burgenland a considérablement évolué: auparavant langue orale intra-groupe isolée, pratiquement inconnue et reniée par ses locuteurs, elle est devenue la principale marque d'identité du groupe et la plus importante parmi les langues minoritaires officiellement reconnues en Autriche. Aujourd'hui, la langue romani est enseignée dans plusieurs écoles; il existe quatre journaux dans cette langue, qui est aussi quotidiennement diffusée à la radio; des jeux vidéo, ainsi que des manuels scolaires en langue romani sont en outre disponibles. Un «RomBus» bien approvisionné en livres, CD et DVD sillonne la région, aidant les locuteurs plus âgés à entretenir leur culture linguistique et stimulant l'enthousiasme et le potentiel social des apprenants plus jeunes.

Projets d'alphabétisation en somali, Royaume-Uni

Bien que la langue somali possède une longue tradition orale, sa forme écrite a été introduite en Somalie en 1972. Les programmes des campagnes d'alphabétisation massive ont été tout d'abord perturbés par les vagues de sécheresse au début des années 70, puis par les troubles politiques qui se sont soldés par la guerre civile à partir de 1977. Les réfugiés et les demandeurs d'asile somaliens se sont agrégés à des communautés somaliennes établies de très longue date en Europe (et qui descendaient généralement des marins somaliens arrivés au XIX^e et au XX^e siècle). Le niveau d'alphabétisation au sein de ces groupes est faible, pour les raisons que nous venons d'exposer. Aussi des projets d'alphabétisation ont-ils été mis en place dans différentes régions du Royaume-Uni afin de permettre aux enfants et aux adultes de développer leurs compétences dans la lecture et dans l'écriture de la langue (voir Arthur, 2003 pour une description de l'un de ces programmes). L'importance de la promotion de l'alphabétisation en somali pour l'identité et le statut des communautés somaliennes au Royaume-Uni ayant été reconnue, une campagne a été mise en place pour introduire le somali parmi les matières d'enseignement et d'examen dans les écoles, qui s'est traduite par l'introduction du somali dans «l'échelle linguistique» en 2006 (voir ci-dessus).

6. Conclusions

Les travaux entrepris dans le cadre du projet VALEUR pour identifier des exemples de bonnes pratiques se sont révélés précieux, car ils ont montré que différents moyens existaient pour contribuer efficacement à l'apprentissage d'une autre langue, en fonction des besoins locaux et des aspirations, des systèmes d'éducation nationaux, de l'histoire et du statut des langues. Pour nombre de communautés, qui fonctionnent de manière isolée les unes par rapport aux autres, identifier les meilleurs moyens possibles pour prévoir l'enseignement de leur langue peut sembler une tâche titanesque, qui exige chaque fois de commencer par les principes de base, voire, souvent, de réinventer la roue. En fournissant des exemples des différentes approches utilisées en Europe pour mener à bien cette tâche, nous espérons fournir une inspiration, ainsi que quelques idées pratiques pour faire progresser les travaux dans ce domaine.

Par ailleurs, malgré la grande variété des situations dans lesquelles l'offre d'enseignement des langues est prévue en Europe, nous nous sommes efforcés d'identifier certains domaines communs, que toutes les personnes opérant dans ce secteur devraient prendre en considération. Par exemple, il existe un besoin en enseignants correctement formés et en matériel convenablement conçu dans tous les domaines, ainsi que de méthodes permettant d'enregistrer – et d'encourager – les progrès et l'acquis éducatif des apprenants. En outre, il est évident que nombre de ces cas performants sont le fruit d'un effort de collaboration auquel de nombreuses parties ont participé. Il est essentiel que toute initiative parte de la communauté linguistique même: sans l'intérêt ni le soutien de celle-ci, on aboutit à peu de choses. Les enseignants représentent eux aussi un groupe d'acteurs clés: leur implication est essentielle dans des projets tels que l'école trilingue en Autriche et la langue du mois en Angleterre. Le soutien financier d'organismes officiels, lorsqu'il s'agit par exemple de démarrer un projet, est parfois nécessaire, mais plusieurs des études de cas examinées montrent que bonne volonté et sentiment de responsabilité sont des éléments moteurs. Cependant, il est essentiel de prendre conscience du fait qu'un projet qui repose fortement sur le bon gré des enseignants et des parents peut se révéler très fragile. Pour permettre à ce nouveau domaine de l'éducation aux langues d'exploiter pleinement son potentiel, il faut que la valeur de toutes les langues utilisées en Europe soit plus largement reconnue et soit associée à un soutien au niveau politique. Le dernier chapitre examine les modalités selon lesquelles les politiques à l'échelon européen peuvent soutenir le développement futur de l'offre d'enseignement relative aux autres langues.

Chapitre 7: Valoriser toutes les langues en Europe: politiques visant à améliorer l'offre d'enseignement relative aux autres langues

1. Introduction

Au début de cet exposé, nous avons cherché à situer le bien-fondé du soutien à l'apprentissage des autres langues et passé en revue les politiques européennes en faveur de ce type d'offre éducative. Dans ce rapport, nous avons fourni: un aperçu instantané des langues utilisées en Europe; un tableau de l'évolution des comportements vis-à-vis des autres langues à travers les évolutions terminologiques; un inventaire de l'offre existante relative à l'enseignement des autres langues, avec des exemples de bonnes pratiques. Dans ce dernier chapitre, nous revenons sur la question des politiques, en mettant notamment l'accent sur les politiques actuelles d'éducation aux langues du Conseil de l'Europe et les instruments qui leur sont associés, afin d'examiner les moyens possibles pour mettre en œuvre l'offre d'enseignement des autres langues.

2. Politiques d'éducation aux langues du Conseil de l'Europe: orientations pour l'avenir

En 2005, les chefs d'Etat et de gouvernement des Etats membres du Conseil de l'Europe ont tracé un plan d'action fixant les tâches principales du Conseil de l'Europe pour les années à venir (Conseil de l'Europe, 2005). S'agissant de l'éducation, le plan d'action invite les Etats membres à construire une Europe plus humaine et plus inclusive en garantissant la cohésion sociale, en promouvant la citoyenneté démocratique en Europe, en protégeant et promouvant la diversité culturelle et en développant le dialogue interculturel.

A l'évidence, l'éducation aux langues joue un rôle important dans la poursuite de ces objectifs. Depuis plus de cinquante ans, le Conseil de l'Europe met en œuvre des programmes de coopération intergouvernementale dans le domaine de l'éducation aux langues. Les projets qui se sont traduits par l'élaboration, dans les années 70, de spécifications relatives à un «niveau seuil» de compétences et de connaissances nécessaires pour un certain nombre de langues plaçaient l'accent sur l'effectivité des compétences communicatives, principe fortement motivé également dans les années 80 par l'augmentation des possibilités d'interaction et de mobilité en Europe. Bien que cet aspect reste important, on insiste davantage aujourd'hui sur les nouveaux enjeux pour la cohésion sociale et l'intégration apparus dans les années 90, période marquée par l'élargissement rapide du Conseil de l'Europe et, par la suite, de l'Union européenne. Non seulement les capacités linguistiques sont considérées essentielles pour permettre aux personnes de tirer parti des possibilités d'emploi et de mobilité, mais elles sont en outre nécessaires pour assurer une participation active à la vie politique des sociétés multilingues qui forment l'Europe d'aujourd'hui.

L'importance qu'attache le Conseil de l'Europe à l'éducation aux langues a abouti, au cours des dix dernières années, à l'élaboration d'un certain nombre de résolutions et de recommandations. Les plus importantes sont les suivantes:

- *la Recommandation No. R (98) 6 du Comité des Ministres aux Etats membres concernant les langues vivantes*, qui met l'accent sur la communication interculturelle et le plurilinguisme en tant qu'objectifs stratégiques et propose des mesures concrètes applicables à chaque secteur de l'éducation, ainsi qu'à la formation initiale et continue des enseignants;
- *la Recommandation 1383 (1998) de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe sur la diversification linguistique*, qui énonce que «la diversité linguistique de l'Europe constitue un riche

patrimoine culturel qu'il faut sauvegarder et protéger» et que «l'enseignement des langues vivantes dans les systèmes éducatifs des Etats membres du Conseil de l'Europe doit, par conséquent, être davantage diversifié. Il doit se traduire par l'acquisition non seulement de l'anglais, mais aussi d'autres langues européennes et mondiales par tous les citoyens européens, en parallèle avec la maîtrise de leur langue nationale et, le cas échéant, régionale»;

- *la Recommandation 1539 (2001) de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe sur l'Année européenne des langues*, qui invite les Etats membres à «soutenir et développer davantage les initiatives en matière de politiques linguistiques du Conseil de l'Europe pour la promotion du plurilinguisme, la diversité des cultures et la compréhension entre les peuples et les nations» et à «encourager tous les Européens à atteindre un certain niveau de compétence dans la communication en plusieurs langues, entre autres en stimulant les approches diversifiées et innovatrices, adaptées aux besoins individuels [...]»;
- *la Recommandation Rec (2005)3 du Comité des Ministres aux Etats membres relative à l'enseignement des langues du voisin en région frontalière*, qui recommande aux Etats membres de «mettre en œuvre les principes d'une éducation plurilingue, en créant, en particulier, les conditions qui permettent aux établissements d'enseignement de tous les niveaux, situés dans les régions frontalières, de sauvegarder ou d'introduire le cas échéant l'enseignement et l'utilisation des langues des pays voisins ainsi que l'enseignement de leurs cultures, qui sont indissociables de l'enseignement des langues».

Ces recommandations posent les principes essentiels pour une approche cohérente de l'éducation linguistique, visant à améliorer et à développer la palette linguistique des acteurs sociaux afin de les sensibiliser à la diversité linguistique et à la communication interculturelle.

L'importance prioritaire qu'attache le Conseil de l'Europe à l'éducation à la citoyenneté et au dialogue interculturel au XIX^e siècle trouve un écho dans l'objectif éducatif visant à permettre aux citoyens qui vivent dans des sociétés européennes multilingues d'interagir dans plusieurs langues par delà les frontières linguistiques et culturelles. Les politiques linguistiques proposées et promues accordent un poids particulier au développement du plurilinguisme – à savoir l'enrichissement tout au long de la vie de la palette linguistique de chacun. Le profil plurilingue de chaque individu est composé de différentes langues et variétés de langues, à différents niveaux de maîtrise en termes de compétences et d'aptitudes. Il s'agit d'un profil dynamique, dont la composition évolue tout au long de la vie.

Le développement continu et l'utilisation souple et efficace d'une riche panoplie de compétences plurilingues individuelles sont rendus possibles par le fait que les différentes langues ne sont pas assimilées isolément, mais peuvent s'influencer et se soutenir mutuellement, tant dans le processus d'apprentissage que dans leur utilisation communicative. Pour les responsables politiques, il s'agit cependant de garantir un développement harmonieux des compétences plurilingues des apprenants, grâce à une approche cohérente, transversale et intégrée de l'éducation aux langues, prenant en compte toutes les langues et leurs fonctions dans la palette plurilingue des apprenants. Cette tâche prévoit notamment de sensibiliser les apprenants à la valeur et à la fonctionnalité de leur répertoire linguistique, ainsi qu'à leur potentiel pour développer et adapter ce répertoire aux évolutions de la conjoncture.

Ce bilan rapide sur les politiques d'éducation aux langues à l'appui des objectifs principaux du Conseil de l'Europe – cohésion sociale, citoyenneté démocratique, protection et promotion de la diversité culturelle et dialogue interculturel – fait clairement apparaître que les autres langues ont un rôle de premier plan à jouer aux côtés des langues dominantes des quarante-sept Etats membres du Conseil de l'Europe. Du point de vue de la personne, les arguments exposés ici sont directement liés à la question plus générale des droits individuels – non seulement le droit à l'épanouissement personnel et le droit de participer à la société, mais aussi le devoir de devenir un citoyen responsable – dont ils peuvent tirer leur origine. Au niveau de l'Etat, les politiques en matière d'éducation aux langues doivent être abordées dans le cadre des politiques sociales. Sous cet angle, il convient de considérer que la protection des autres langues œuvre en faveur d'une utilisation responsable du capital humain, en contribuant à une gestion raisonnable de la migration, en garantissant la cohésion sociale et en défendant les idéaux d'une citoyenneté interculturelle.

Toutefois, le projet VALEUR a montré que l'offre en matière d'apprentissage des autres langues était encore sous-développée et sous-équipée par rapport à l'apprentissage des langues «étrangères». Comment passer d'une politique de soutien à une mise en œuvre efficace? Nous suggérons ici de déployer tout aussi efficacement les instruments conçus par le Conseil de l'Europe à l'appui de l'apprentissage des langues «étrangères» pour soutenir l'apprentissage des autres langues. Dans le chapitre suivant, nous examinons principalement le potentiel offert par cinq instruments clés d'éducation aux langues pour améliorer l'offre éducative existante relative aux autres langues.

3. Instruments d'éducation aux langues pour soutenir l'apprentissage des autres langues

Trois documents élaborés par le Conseil de l'Europe ont une portée particulièrement significative: l'Annexe à la Recommandation No. R (98) 6 du Comité des Ministres aux Etats membres concernant les langues vivantes, le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et le Portfolio européen des langues (PEL). Utilisés conjointement avec le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe et l'Autobiographie des rencontres interculturelles, élaborée récemment, ces documents peuvent constituer un ensemble d'instruments pour mettre en œuvre les mesures proposées concernant les autres langues.

Annexe à la Recommandation No. R (98) 6 du Comité des Ministres aux Etats membres concernant les langues vivantes

Nous avons observé ci-dessus que la communication interculturelle et le plurilinguisme étaient identifiés, dans cette recommandation, comme objectifs essentiels pour l'apprentissage des langues. L'annexe de cette recommandation indique dans le détail, pour chaque secteur éducatif, comment le plurilinguisme peut être défini comme un objectif général dans le cadre d'un concept cohérent d'éducation aux langues dans tous les Etats membres du Conseil de l'Europe. Toutes les mesures proposées sont valables tant pour l'apprentissage des autres langues que pour celui des langues «étrangères»; cette liste offre un outre un bon point de départ pour examiner une vision inclusive de l'apprentissage des langues au sein d'une société caractérisée par la diversité linguistique. Ces mesures sont présentées intégralement en annexe de ce rapport.

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

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 politiques d'éducation aux langues pour promouvoir le plurilinguisme et la diversification suivant une démarche organisée, de sorte que les décisions soient liées de manière cohérente. Ce Guide ne suggère aucune mesure de politique d'éducation aux langues particulière, mais il a pour ambition d'identifier les enjeux et les réponses possibles en accord avec des principes partagés. Comme nous l'avons vu au chapitre 1, le Guide conçoit le plurilinguisme comme une compétence à part entière englobant – potentiellement – plusieurs langues, «une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent». Dans ce modèle de compétence linguistique fluide et cumulatif, toutes les langues abordées par l'apprenant ont un rôle important à jouer, non seulement pour améliorer sa compétence globale, mais aussi pour lui permettre de participer pleinement à des rencontres sociales et culturelles dans les contextes les plus variés. Chaque langue, associée à sa sphère sociale et culturelle, est unique, mais aucune ne peut être définie *a priori* comme étant plus importante qu'une autre.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer (CECR)

Le CECR comprend un système descriptif de l'utilisation et de l'apprentissage des langues et des niveaux de compétence pour les différents paramètres qui y sont définis. Le système descriptif est un instrument permettant de réfléchir à ce qu'impliquent non seulement l'utilisation des langues, mais aussi leur apprentissage et leur enseignement. Le CECR fournit une base et un vocabulaire communs pour l'établissement de programmes, d'orientations les concernant, de manuels, de cycles de formation des enseignants et de liens entre les examens. Il permet aux partenaires impliqués dans l'offre d'enseignement linguistique, dans sa planification et dans l'évaluation des progrès et des compétences linguistiques, de coordonner et de situer leurs efforts.

La description s'inspire d'une approche de l'apprentissage et de l'utilisation des langues orientée vers l'action. Elle est divisée en six niveaux ascendants de compétence, avec des résultats spécifiques – soit un compendium de descripteurs de compétences linguistiques (qui implique non seulement la connaissance de la langue, mais aussi le degré de compétence dans son usage). Ces descripteurs ont été élaborés scientifiquement et sont présentés sous forme d'une banque, qui peut être complétée, actualisée et mise au point en fonction des besoins présents et futurs.

Il s'agit, en fait, d'un instrument de référence commun (le CECR n'est pas spécifique à une langue en particulier) et il est largement utilisé pour établir une cohérence de l'offre éducative dans les différentes langues. Il sert également à l'élaboration des politiques, utilisé comme moyen pour assurer la cohérence et la transparence entre les différents secteurs ou les étapes de l'apprentissage linguistique. De nombreux pays ont saisi l'occasion offerte par la parution du Cadre pour stimuler la réforme des programmes et des examens dans divers secteurs éducatifs.

Son potentiel dans le cadre de l'apprentissage des autres langues est considérable. Sans le CECR, la définition des paramètres de l'apprentissage des langues relèverait des systèmes éducatifs nationaux ou d'organismes concernés par l'enseignement et l'apprentissage de langues spécifiques, principalement les langues dominantes des Etats européens. Peu d'organismes impliqués dans le soutien à l'apprentissage des autres langues sont en mesure d'assumer une tâche de ce type pour des langues n'ayant pas un tel statut, car il s'agit d'un travail qui exige des financements importants, et ce sur de longues périodes. Faute de modèles existants d'utilisation, d'enseignement et d'apprentissage des langues, nécessaires pour atteindre les niveaux de compétence spécifiés, ceux qui sont utilisés pour les autres langues sont souvent rudimentaires et incohérents et il est par conséquent peu probable que la société y attache une grande valeur. Le CECR représente à la fois un guide pour la production de modèles d'apprentissage et d'enseignement sophistiqués et rigoureux relatifs aux langues utilisées et, pour l'extérieur, une garantie bien assimilée de compétences normalisées. Il reste encore à faire pour aligner une bonne partie de l'offre d'enseignement actuelle sur le CECR, mais les avantages, pour les apprenants et pour la communauté au sens large, sont considérables.

Le Portfolio européen des langues (PEL)

Le Portfolio européen des langues est un document dans lequel toute personne qui apprend ou a appris une langue – que ce soit à l'école ou en dehors – peut consigner ses connaissances linguistiques et ses expériences culturelles. Il est la propriété de l'apprenant. Dans le Portfolio, toute compétence est valorisée, qu'elle ait été acquise à l'intérieur ou à l'extérieur du système d'éducation formelle. Il est lié au Cadre européen commun de référence pour les langues.

Le Portfolio contient un passeport de langues que son détenteur met régulièrement à jour. Une grille lui permet de définir ses compétences linguistiques selon des critères reconnus dans tous les pays européens et de compléter ainsi les traditionnels certificats scolaires. Le document fournit aussi une biographie langagière détaillée englobant toutes les expériences faites dans les diverses langues et qui est destinée à orienter l'apprenant dans la planification et l'évaluation de son apprentissage. Un dossier rassemblant des travaux personnels attestant des performances atteintes complète le tout.

Le Portfolio vise à documenter la capacité langagière plurilingue et les expériences dans d'autres langues de son détenteur de manière complète, concrète, transparente et fiable. Les instruments que contient le PEL aident les apprenants à faire le point sur les niveaux de compétence qu'ils ont atteints dans leur apprentissage d'une ou plusieurs langues étrangères afin de pouvoir en informer autrui de façon détaillée et comparable à un niveau international. Les occasions sont nombreuses de présenter un PEL à jour, par exemple lors d'un transfert scolaire, du passage à un cycle supérieur d'enseignement, du début d'un cours de langues, de la rencontre avec un conseiller professionnel ou de la candidature à un nouveau poste. Dans tous ces cas, le Portfolio est destiné à des gens qui ont leur mot à dire dans des décisions importantes pour son propriétaire. Il se peut également qu'un apprenant soit intéressé à disposer, à titre personnel, d'une documentation de ce type.

Nous avons vu, au chapitre 6, que la version néerlandaise du Portfolio avait été spécifiquement conçue pour permettre aux enfants plurilingues de mettre en exergue leurs compétences et leurs expériences dans les autres langues et qu'elle s'était révélée particulièrement efficace pour encourager élèves et enseignants à les valoriser. Etant donné que toute version du Portfolio doit – théoriquement en tout cas – offrir des possibilités pour toutes les compétences linguistiques à documenter, et non simplement celles relatives aux langues «étrangères», il est déjà convenablement adapté pour recevoir d'autres langues. Cependant, il y aura sans doute lieu de fournir des indications à ceux qui encourageront son utilisation, en attirant l'attention sur les expériences d'apprentissage linguistique réalisées hors du système d'éducation ordinaire et en incitant à les promouvoir parallèlement à l'apprentissage des langues «étrangères» plus formel, pour lequel le Portfolio pourrait avoir été introduit.

L'Autobiographie des rencontres interculturelles

L'Autobiographie est un document élaboré dans le cadre général de l'enseignement des langues, de l'éducation à la diversité religieuse et de l'éducation à la citoyenneté démocratique. C'est un outil visant à favoriser le respect de la diversité, le dialogue et l'intégration sociale. En mettant l'accent sur l'analyse critique des expériences interculturelles des utilisateurs, il complète d'autres outils du Conseil de l'Europe tels que le Portfolio européen des langues; tout comme le Portfolio, l'Autobiographie appartient à l'apprenant, à qui il revient de décider quelles informations il veut garder secrètes et lesquelles il souhaite partager. Elle invite l'utilisateur à effectuer un retour critique sur ses propres expériences interculturelles mémorables et l'aide à les analyser rétrospectivement, à la lumière des traits particulièrement saillants de chaque rencontre. Une rencontre interculturelle peut prendre la forme d'une expérience partagée par des personnes de pays distincts ou par des individus du même pays, mais d'origines culturelles différentes, qu'elles soient régionales, linguistiques, ethniques ou religieuses. L'Autobiographie sert donc la cause du respect de la diversité à la fois à l'intérieur d'un pays et de part et d'autre des frontières.

L'Autobiographie est conçue pour être utilisée à l'école ou dans tout contexte éducatif contribuant à l'apprentissage tout au long de la vie. L'analyse d'expériences interculturelles peut s'inscrire dans le cadre de disciplines aussi variées que les langues vivantes, l'histoire, la géographie, la religion, l'éducation à la citoyenneté, etc. C'est également un outil d'auto-évaluation et de développement personnel.

Il existe deux versions de l'Autobiographie: la première pour les apprenants les plus jeunes, jusqu'à l'âge de 11 ans environ, y compris ceux qui ne savent encore ni lire, ni écrire; la seconde pour les autres utilisateurs, scolarisés ou non. L'Autobiographie s'accompagne d'un *Guide de l'animateur* qui présente de façon détaillée la logique de la démarche, notamment le modèle de la compétence interculturelle, ainsi que des indications spécifiques sur les modalités d'utilisation de l'outil et la manière d'en tirer le meilleur parti. La première version de l'Autobiographie sera en phase de pilotage en 2007/2008. Il est prévu, au besoin, de la traduire et de l'adapter dans plusieurs langues.

Les personnes qui grandissent avec d'autres langues grandissent aussi habituellement avec «d'autres cultures», qui peuvent différer considérablement de la culture dominante de la société dans laquelle elles vivent. Ces personnes font des rencontres interculturelles quotidiennes et l'Autobiographie leur offre une occasion précieuse de réfléchir à leurs expériences, d'en tirer des enseignements et de témoigner du niveau élevé de compréhension et de compétences que les locuteurs d'autres langues atteignent souvent

du fait qu'ils «vivent» l'interculturalité sous des formes que les personnes appartenant aux groupes linguistiques et culturels dominants connaissent rarement. Cependant, il est de plus en plus important que ces expériences soient comprises et valorisées par les individus et par la société, dans une Europe où la diversité culturelle et linguistique s'accroît inexorablement, comme nous l'avons souligné tout au long de ce rapport.

4. Conclusion

Les autres langues de l'Europe sont une ressource précieuse, tant pour les personnes qui les parlent que pour la société au sens large. Cependant, pour profiter pleinement de cette ressource, nous devons offrir des possibilités d'étudier ces langues au sein du système éducatif formel afin de permettre à chacun de développer une vaste palette de compétences orales et écrites, tout comme nous le faisons pour les langues dominantes et les langues étrangères.

Le projet VALEUR a identifié différents types d'offre d'enseignement en Europe visant à encourager l'apprentissage d'autres langues. Il s'agit aussi bien d'écoles monolingues et bilingues, où les autres langues sont utilisées comme vecteurs de l'instruction, que de cours organisés après la classe par les communautés dans lesquelles on parle les autres langues, qui s'appuient souvent sur des enseignants volontaires et des ressources *ad hoc*. Les enseignants disponibles, les linguistes, les décideurs et autres personnes actives ont déjà apporté une contribution considérable en faisant en sorte que certaines autres langues puissent être enseignées dans le système éducatif formel, que les enseignants soient formés à un niveau élevé et que les supports répondent aux besoins et aux aspirations des apprenants. L'attention portée aux progrès et à l'acquis éducatif représente un élément essentiel pour permettre aux apprenants de développer pleinement leurs compétences langagières, et des travaux importants ont été entamés à cet égard, notamment la mise au point de versions du Portfolio européen des langues mettant l'accent sur la nature inclusive de ce projet.

Il convient cependant de garder à l'esprit que l'offre d'enseignement existante ne couvre qu'une petite proportion des autres langues utilisées. Sur les 440 langues parlées et les 18 langues des signes identifiées par le projet VALEUR dans les 21 pays participants, on a observé que seulement un quart environ de ces langues (24%) étaient concernées par une offre d'enseignement. Cela signifie qu'aucun enseignement n'est prévu pour les trois quarts des autres langues utilisées en Europe. Même lorsqu'une offre éducative existe pour ces langues, il est possible qu'elle ne soit accessible qu'à un nombre restreint d'apprenants potentiels. En outre, la qualité de l'offre peut varier considérablement d'un lieu à l'autre, de telle sorte que même si celle-ci est disponible, elle peut ne pas répondre aux besoins des apprenants. Il est donc difficile de conclure que l'Europe se trouve à l'heure actuelle dans une position de force pour tirer parti de ses ressources linguistiques.

Les politiques de base nécessaires pour prévoir une meilleure offre d'enseignement dans les autres langues sont déjà en place. Nous avons observé dans ce rapport que les politiques avaient marqué un tournant, passant d'une approche monolingue et séparatiste à la fin du XX^e siècle à une approche plurilingue et inclusive à l'aube du XXI^e siècle. Parallèlement, le concept d'apprentissage des langues axé principalement sur les compétences communicatives pour soutenir la mobilité économique a fait place à une vision du rôle de l'apprentissage des langues et des compétences plurilingues qui en découlent englobant la participation sociale et politique et la communication interculturelle. Les instruments clés destinés à favoriser la mise en œuvre de ces politiques, comme le Cadre européen commun de référence pour les langues et le Portfolio européen des langues, sont déjà disponibles, tandis que d'autres, comme l'Autobiographie des rencontres interculturelles, le seront prochainement. L'application de ces instruments améliorera considérablement l'offre d'enseignement relative aux autres langues, comme cela a déjà été le cas pour les principales langues «étrangères» enseignées en Europe. La recommandation essentielle du projet VALEUR est donc de faire pénétrer dans les esprits le potentiel de ces instruments dans ce contexte et d'encourager leur utilisation.

Annexe

Annexe à la Recommandation n° R (98) 6

Mesures à mettre en œuvre concernant l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes

A. Mesures et principes de caractère général

1. Poursuivre des politiques éducatives:

1.1. qui donnent la possibilité à tous les Européens d'acquérir l'aptitude à communiquer avec des personnes parlant d'autres langues maternelles, afin de développer l'ouverture d'esprit, de faciliter la libre circulation des personnes et les échanges d'informations, et d'améliorer la coopération internationale;

1.2. qui permettent aux apprenants – notamment par le biais de liens et d'échanges directs et d'expériences personnelles – d'apprendre à respecter les modes de vie des autres et à vivre dans un monde interculturel;

1.3. qui fassent en sorte que soient prévues des ressources humaines et matérielles adéquates pour développer l'enseignement des langues vivantes dans tout le système éducatif et répondre ainsi aux exigences croissantes d'une compréhension et d'une communication internationales.

2. Promouvoir le plurilinguisme à grande échelle:

2.1. en encourageant tous les Européens à atteindre un certain niveau de compétence communicative dans plusieurs langues;

2.2. en diversifiant les langues proposées et en définissant des objectifs adaptés à chaque langue;

2.3. en encourageant à tous les niveaux des programmes d'enseignement faisant appel à des approches souples – y inclus des programmes modulaires et ceux qui visent à favoriser des compétences partielles – et en les validant dans les systèmes nationaux de qualification et notamment dans les examens publics;

2.4. en encourageant l'utilisation de langues étrangères dans l'enseignement de matières non linguistiques (par exemple l'histoire, la géographie, les mathématiques) et en créant des conditions favorables à cet enseignement;

2.5. en favorisant le recours aux technologies de la communication et de l'information pour diffuser des matériels à usage pédagogique concernant toutes les langues nationales et régionales européennes;

2.6. en facilitant le développement de liens et échanges avec des institutions et individus à tous les niveaux de l'éducation dans d'autres Etats membres afin d'offrir à chacun la possibilité de faire l'expérience authentique de la langue et de la culture de l'autre;

2.7. en facilitant l'apprentissage des langues tout au long de la vie en mettant à disposition des moyens adaptés.

B. Apprentissage précoce des langues (jusqu'à l'âge de 11 ans)

3. Faire en sorte que, dès le début de sa scolarisation, ou dès que possible, chaque élève soit sensibilisé à la diversité linguistique et culturelle de l'Europe.

4. Encourager et promouvoir l'apprentissage précoce des langues vivantes par tous les enfants, sous des formes adaptées aux situations nationales et locales, chaque fois que les circonstances le permettent.

5. Veiller à ce que les élèves bénéficient d'une continuité systématique dans l'apprentissage des langues entre les différents cycles éducatifs.

6. Mettre en place des formes adaptées d'évaluation et de reconnaissance de l'apprentissage précoce des langues.
7. Elaborer des politiques et des méthodologies appropriées, fondées sur l'analyse et la comparaison des résultats des programmes de langues vivantes pour jeunes apprenants.

C. Enseignement secondaire

8. Poursuivre l'amélioration de la qualité de communication à laquelle les élèves sont censés parvenir afin que ceux-ci puissent utiliser la langue pour communiquer efficacement avec d'autres locuteurs de cette langue dans les transactions quotidiennes, développer des relations personnelles et sociales, et apprendre à comprendre et à respecter les cultures et coutumes des autres.
9. Veiller à ce que les élèves aient la possibilité d'étudier plusieurs langues, européennes ou autres.
10. Introduire dans les programmes d'enseignement une plus grande variété de langues et de niveaux d'apprentissage.
11. Veiller à ce que tous les élèves du deuxième cycle du secondaire puissent poursuivre leur apprentissage des langues vivantes, améliorer l'usage de la ou des langue(s) qu'ils ont apprise(s) au cours du premier cycle et approfondir leur compréhension de l'interculturalité.
12. Favoriser dans le deuxième cycle du secondaire l'apprentissage de langues nouvelles, européennes ou autres, éventuellement en développant l'acquisition de compétences partielles qui devront alors être évaluées et validées comme telles.
13. Encourager les autorités et les institutions à participer à des réseaux internationaux afin de développer la coopération entre administrateurs, formateurs, enseignants et élèves, notamment pour entreprendre des projets communs ou échanger des expériences, des idées et des matériels pédagogiques.
14. Encourager les établissements d'enseignement, à tous les niveaux, à développer l'autonomie de l'apprenant, c'est-à-dire sa capacité à apprendre de façon plus efficace et plus indépendante afin qu'il puisse maintenir à jour, étendre et diversifier ses compétences langagières tout au long de sa vie, en fonction de l'évolution des besoins pratiques et culturels.
15. Sensibiliser les élèves, à un stade opportun de leur scolarité, au rôle des langues dans le monde du travail et les préparer, le cas échéant, à lier des contacts professionnels dans la filière qu'ils ont choisie.

D. Apprentissage des langues à orientation professionnelle

16. Proposer aux jeunes, pendant la transition entre l'enseignement à plein temps et le monde du travail, et à tous les stades de leur préparation et de leur formation professionnelles, chaque fois que cela est possible et adéquat, des cours de langue afin d'élargir leur accès à l'information, de les outiller pour participer à des projets internationaux, de les préparer à leur vie professionnelle future et d'accroître leur mobilité professionnelle.
17. Assurer un équilibre entre le développement professionnel, culturel et personnel des apprenants en proposant des programmes de langues qui allient les composantes de l'enseignement général et de l'enseignement professionnel.
18. Encourager des programmes de formation faisant appel à des approches souples (programmes modulaires, par exemple) qui répondent à des besoins professionnels spécifiques et permettent une validation progressive des compétences acquises.

E. Education des adultes

19. Encourager le développement de dispositions appropriées pour que les adultes puissent maintenir à jour et développer leurs compétences langagières, et pour encourager ceux n'ayant que peu ou pas

d'expérience d'apprentissage des langues à acquérir la capacité d'utiliser une langue étrangère à des fins de communication.

20. Favoriser chez les apprenants adultes le développement de compétences langagières à des fins tant générales que professionnelles durant toute leur vie afin de les aider dans leur développement personnel et de promouvoir la compréhension interculturelle, la mobilité et la coopération internationale à tous les niveaux.

21. Favoriser la mise en place de structures nationales et internationales susceptibles d'assurer l'offre la plus large possible en moyens d'enseignement à distance (notamment par l'utilisation des technologies de l'information et de la communication) afin d'encourager l'amélioration et la diversification des compétences langagières à des niveaux avancés, si possible en établissant des ponts entre l'apprentissage autonome et l'apprentissage institutionnalisé.

F. Education bilingue dans les régions bilingues ou multilingues

22. Prendre, particulièrement – mais pas exclusivement – dans les régions bilingues ou multilingues, les mesures:

22.1. pour que soient prises en compte, en tant que paramètres souhaitables des politiques en matière de langues et de cultures régionales, les dispositions de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires et de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales;

22.2. pour qu'il existe une parité d'estime entre toutes les langues et toutes les cultures en cause afin que les enfants de chaque communauté puissent apprendre non seulement à parler et à écrire la langue de leur propre communauté, mais aussi à comprendre et à apprécier la langue et la culture de l'autre;

22.3. pour que, là où existe une éducation bilingue et biculturelle, se développent une perspective véritablement interculturelle et des bases pour l'apprentissage de nouvelles langues.

23. Continuer à favoriser le bilinguisme dans les régions ou les quartiers d'immigration et aider tout immigré à apprendre la langue de la région où il réside.

24. Faciliter et encourager dans les régions frontalières l'apprentissage des langues des pays voisins.

G. Spécification des objectifs et évaluation

25. Créer, pour toutes les langues nationales et régionales européennes, des spécifications d'objectifs d'apprentissage réalistes et valables - tels qu'ils sont illustrés dans les spécifications de type «niveau-seuil» élaborées par le Conseil de l'Europe – afin d'assurer la qualité de l'apprentissage et de l'enseignement des langues par la cohérence et la transparence des objectifs.

26. Encourager les institutions à utiliser le Cadre européen commun de référence élaboré par le Conseil de l'Europe pour planifier ou réformer l'enseignement des langues d'une façon cohérente et transparente, dans le sens d'un renforcement de la coordination internationale et de la diversification de l'apprentissage des langues.

27. Encourager le développement et l'utilisation par les apprenants dans tous les secteurs de l'éducation d'un document personnel (Portfolio européen des langues) dans lequel ils pourraient inscrire leurs qualifications et autres expériences linguistiques et culturelles significatives de manière transparente au plan international, en motivant de cette manière les apprenants et en reconnaissant leurs efforts d'étendre et de diversifier leur apprentissage des langues à tous les niveaux et tout au long de la vie.

28. Inciter les institutions concernées par l'évaluation et la certification – notamment celles qui délivrent des diplômes officiellement reconnus – à expliciter à l'intention tant des candidats que des enseignants leurs objectifs, critères et procédures, ce qui facilitera la comparabilité des qualifications pour une meilleure mobilité en Europe.

29. Promouvoir le développement de formes variées pour l'évaluation et la reconnaissance de compétences plurilingues, formes qui tiennent compte de la diversité considérable des besoins, en portant une attention particulière à la définition d'objectifs pour des compétences partielles et au mode d'évaluation de leur acquisition.

30. Promouvoir et faciliter l'obtention de certificats et diplômes de fin d'études poursuivies en plus d'une langue.

H. Formation des enseignants

31. Prendre des mesures pour veiller à ce qu'il existe à tous les niveaux un nombre suffisant d'enseignants de langues convenablement formés pour pouvoir, le cas échéant, dispenser un enseignement dans un éventail de langues diversifié.

32. Assurer à tous les futurs enseignants de langues vivantes une formation de qualité qui établisse un juste équilibre entre l'étude des matières et la préparation à l'exercice de la profession.

33. Prendre des mesures pour assurer une coopération étroite entre les autorités éducatives, les universités, les centres de recherche en sciences de l'éducation et les écoles dans la formation des futurs enseignants.

34. Encourager, au niveau de la conception des programmes de formation des enseignants, la définition d'objectifs précis et cohérents sous la forme d'un ensemble de compétences de base comportant des éléments linguistiques, interculturels, éducatifs et psychologiques.

35. Prévoir, dans le cadre d'accords bilatéraux ou multilatéraux, que les futurs enseignants puissent passer une partie de la durée de leurs études dans un pays où la langue qu'ils enseigneront est une langue de communication quotidienne.

36. Recommander aux institutions de formation initiale et continue des enseignants que leurs programmes prennent en compte:

36.1. l'importance particulière de la composante interculturelle comme moyen de s'ouvrir aux différences culturelles et d'apprendre à les respecter;

36.2. la dimension «apprendre à apprendre», qui favorise le développement du plurilinguisme tout au long de la vie;

36.3. l'utilisation des technologies modernes afin que les enseignants acquièrent les compétences et la confiance nécessaires pour utiliser ces médias avec souplesse

dans leur pratique quotidienne en classe et dans leur vie professionnelle;

36.4. les principes et la pratique de l'évaluation en langue, y compris l'auto-évaluation par l'apprenant.

37. Proposer aux enseignants de langues vivantes une formation continue qui leur permette:

37.1. de maintenir à un haut niveau leurs compétences langagières et pédagogiques;

37.2. de se tenir au courant des avancées méthodologiques (concernant l'emploi des nouvelles technologies, par exemple);

37.3. d'étendre et d'approfondir leur expérience et leur connaissance des cultures du pays dont ils enseignent la langue, en particulier par des séjours sur place;

37.4. de créer et de développer des réseaux internationaux d'interaction pour un partage d'expériences et de compétences;

37.5. de contribuer pleinement à la mise en œuvre de la dimension européenne dans l'enseignement.

Bibliographie

- Aarts, R. & Broeder, P., Experiences with a language portfolio – with special focus on Moroccan children in the Netherlands. In N. Alem & J. J. de Ruiter (eds.) *The Culture of Moroccan Migrants in Europe* Oujda: Faculté des Lettres de l'Université Mohammed Premier, 2006, pp.79-91.
- Arthur, J., 'Baro Afkaaga Hooyo!' A case study of Somali literacy teaching in Liverpool, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6 (3&4), pp253-266, 2003.
- Bakker, P., (2001) "Romani in Europe", in: G. Extra & D. Gorter (eds.) *The Other Languages of Europe. Demographic, Sociolinguistic and Educational Perspectives*, Clevedon, Multilingual Matters, 2003
- Baker, C., *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon, Avon, UK: Multilingual Matters, 1996.
- Beacco, J.-C. et Byram, M., *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe: de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue* (version intégrale, projet 1, rév.), Strasbourg, Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, 2003.
- Beacco, J.-C. et Byram, M., *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe: de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2007 (édition révisée).
- Bekemans, L. et Ortiz de Urbina, Y., *Etude sur l'éducation: l'enseignement des immigrés dans l'Union européenne*. Luxembourg, Parlement européen, 1997.
- Bialystok, E., *Bilingualism in Development*, Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001.
- Bialystok, E., Luk, G. & Kwan, E., 'Bilingualism, biliteracy and learning to read: Interactions among languages and writing systems', *Scientific Studies of Reading*, 9 (1): 43-61, 2005.
- Block, D. and Cameron, D., *Globalisation and Language Teaching*, London, Routledge, 2002
- Broeder, P. and Extra, G., *Language, Ethnicity and Education: Case Studies on Immigrant Minority Groups and Immigrant Minority Languages*, Clevedon, Multilingual Matters, 1998.
- Brutt-Griffler, J., *World English: A Study of its Development*, Clevedon, Multilingual Matters, 2002.
- Cenoz, J. & Valencia, J., 'Additive trilingualism: Evidence from the Basque Country', *Applied Psycholinguistics*, 15 (2): 195-207, 1994
- CILT, the National Centre for Languages, *Languages Year Book*. London, CILT, 2004.
- Commission des Communautés européennes, *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique: un plan d'action 2004-2006*. Bruxelles, Commission des Communautés européennes, 2002.
- Commission des Communautés européennes, *L'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE) à l'école*. Bruxelles, Eurydice, 2006.
- Commission des Communautés européennes, *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*. Bruxelles, Eurydice, 2004.
- Conseil de l'Europe, *Recommandation 1539 (2001) de l'Assemblée parlementaire. Année européenne des langues*, 2001.
- Conseil de l'Europe, *Autobiographie de rencontres interculturelles*. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/autobiogrweb_FR.asp?] (consulté le 6 juin 2007).
- Conseil de l'Europe, *Recommandation Rec (2005) 3 du Comité des Ministres aux Etats membres relative à l'enseignement des langues du voisin en région frontalière*, 2005;
- [<http://assembly.coe.int/Documents/AdoptedText/TA96/FREC1291.HTM>] (consulté le 12 avril 2007)

[<http://assembly.coe.int/Main.asp?link=http://assembly.coe.int/Documents/AdoptedText/ta98/FREC1383.htm>] (consulté le 6 juin 2007).

[<http://assembly.coe.int/Main.asp?link=http://assembly.coe.int/Documents/AdoptedText/ta01/FREC1539.htm>] (consulté le 6 juin 2007).

[<http://conventions.coe.int/Treaty/FR/Treaties/Html/148.htm>] (consulté le 12 avril 2007)

[http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?_pageid=1334,49092079,1334_49092702&_dad=portal&_schema=PORTAL] (consulté le 12 avril 2007)

[<http://www.ciemen.org/mercator/UE21-GB.HTM>] (consulté le 12 avril 2007)

[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide_niveau3_FR.asp?] (consulté le 6 juin 2007).

[[https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=Rec\(2005\)3&Language=lanFrench&Ver=original&Site=COE&BackColorInternet=9999CC&BackColorIntranet=FFBB55&BackColorLogged=FFAC75](https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=Rec(2005)3&Language=lanFrench&Ver=original&Site=COE&BackColorInternet=9999CC&BackColorIntranet=FFBB55&BackColorLogged=FFAC75)] (consulté le 6 juin 2007).

Conseil de l'Europe (1992), *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1992.

Conseil de l'Europe, *Recommandation No. R (98) 6 du Comité des Ministres aux Etats membres concernant les langues vivantes*, 1998. [[https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=Rec\(98\)6&Language=lanFrench&Ver=original&Site=COE&BackColorInternet=9999CC&BackColorIntranet=FFBB55&BackColorLogged=FFAC75](https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=Rec(98)6&Language=lanFrench&Ver=original&Site=COE&BackColorInternet=9999CC&BackColorIntranet=FFBB55&BackColorLogged=FFAC75)] (consulté le 6 juin 2007).

Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, 2001. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_FR.asp?] (consulté le 6 juin 2007).

Conseil de l'Europe, Assemblée parlementaire, *Recommandation 1281 (1996) relative à la culture yiddish*, 1996.

Conseil de l'Europe, Assemblée parlementaire, *Recommandation 1383 (1998. Diversification linguistique*, 1998.

Conseil de l'Europe, *Déclaration de Varsovie: 3^e Sommet des Chefs d'Etat et de Gouvernement du Conseil de l'Europe*, 2005.

[<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=WarsawDeclaration&Language=lanFrench&Ver=original&Site=COE&BackColorInternet=9999CC&BackColorIntranet=FFBB55&BackColorLogged=FFAC75>] (consulté le 6 juin 2007).

Conseil des Communautés européennes, Directive du Conseil du 25 juillet 1977 visant à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants (77/486/CEE), 1977.

Parlement européen, *Résolution du 30.10.1987 du Parlement européen sur les langues et cultures des minorités régionales et ethniques de la Communauté européenne*, 1987.

EUROSTAT, *L'Europe en chiffre. Annuaire Eurostat 2005*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2005.

Hagège, C., *Combat pour le français: Au nom de la diversité des langues et des cultures*, Paris, O. Jacob, 2006.

House, J., "English as a Lingua Franca: A threat to Multilingualism?", *Journal of Sociolinguistics*, Vol. 7, No. 4, 2003, pp. 556-578.

Kenner, C., "Living in simultaneous worlds: Difference and integration in bilingual script-learning." *Bilingual Education and Bilingualism*, 7 (1): 43-61, 2004.

Little, D. & Perclová, R., *Le Portfolio européen des langues: guide à l'usage des enseignants et formateurs d'enseignants*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2001. [http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/documents_intro/teachertrainingguidef.html] (consulté le 6 juin 2007).

Lo Bianco, J., *Language and Literacy Policy in Scotland*, Stirling, Scottish CILT, 2001.

Novak-Lukanovič, S., Minority Languages in Education in Slovenia. In Dónall Ó Riagáin (ed.) *Voces Diversae: Lesser-Used Language Education in Europe*. Belfast Studies in Language, Culture and Politics 15. Belfast: Cló Ollscoil na Banríona, 2006, pp. 113–125.

Pasanen, A. Inarinsaamelainen menestystarina: kielipesästä kaksikielisyyteen [Le sâme d'Inari, un cas exemplaire: de l'immersion linguistique au bilinguisme]. In Latomaa, S. (ed.) *Äidinkieli ja toiset kielet: kaksikielisyytyöpaja Tampereella 18.–20.10.2002*. [Langues maternelles et autres langues: atelier sur le bilinguisme à Tampere, 18-20 octobre 2002]. Tampere Studies in Language, Translation and Culture. Series B1. Tampere, Tampere University Press, pp. 117-124.

Phillipson, R., *Linguistic Imperialism*, Oxford, Oxford University Press, 1992.

Phillipson, R., *An English-Only Europe?*, London, Routledge, 2004.

Ribelus, A. Kokemuksia kaksikielisestä opetuksesta [Expériences d'éducation bilingue]. In Latomaa S. (ed.) *Opas oman äidinkielen opetukseen* [Guide pour l'enseignement des autres langues] . Helsinki: Opetushallitus, à paraître.

Sanz, C., Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia', *Applied Psycholinguistics*, 21 (1): 23-44, 2000.

Schneider, G. & Lenz, P. *Portfolio européen des langues: Guide à l'usage des concepteurs*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2003. [http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/documents_intro/developersf.html] (consulté le 6 juin 2007).

Skutnabb-Kangas, T., *Linguistic Genocide in Education – Or Worldwide Diversity and Human Rights?*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

Vertovec, S., *The Emergence of Super-diversity in Britain*, Working Paper No. 25, Oxford, Centre for Migration, Policy and Society, University of Oxford, 2006.

Wicherkiewicz, T., A Decade of Kashubian in Education. In Dónall Ó Riagáin (ed.) *Voces Diversae: Lesser-Used Language Education in Europe*. Belfast Studies in Language, Culture and Politics 15. Belfast: Cló Ollscoil na Banríona, 2006, pp. 103-112.

