

Rapport final
Relatif à l'appel d'offre n° EAC/31/05
Commission européenne
Education et formation 2010 - Langues

Relancer l'éducation multilingue pour l'Europe

Jean-Claude Beacco

Professeur

Université de la Sorbonne nouvelle (Paris III)

8 mars 2007

Relancer l'éducation multilingue pour l'Europe

Jean-Claude Beacco

Professeur

Université de la Sorbonne nouvelle

jean-claude.beacco@univ-paris3.fr

Ce texte a compté avec la participation de Chirine Anvar, chargée de programme au Centre international d'études pédagogiques (France).

Les analyses et les propositions présentées dans ce document ne reflètent pas nécessairement la position de la Commission européenne ou d'autres institutions et elles n'engagent que leur auteur.

INTRODUCTION.....	4
LE CONTEXTE DE L'APPEL D'OFFRE : LE PLAN D'ACTION POUR L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ET DE LA DIVERSITE LINGUISTIQUE (2004-2006) ET UN NOUVEAU CADRE STRATEGIQUE POUR LE MULTILINGUISME (2005).....	4
LE GROUPE DE TRAVAIL SUR LES LANGUES	5
METHODOLOGIE : DOCUMENTS ANALYSES	6
ORGANISATION DU PRESENT RAPPORT	8
PREMIERE PARTIE	10
EVOLUTIONS RECENTES DANS LA MISE EN ŒUVRE DU MULTILINGUISME PAR LES ETATS PARTICIPANTS EN FONCTION DU PLAN D'ACTION... (2004-2006) ET PERSPECTIVES	10
1. ANALYSE DES REPNSES RELATIVES A LA SECTION 1 DU PLAN D'ACTION... : APPRENTISSAGE DES LANGUES TOUT AU LONG DE LA VIE	11
1.1. «Langue maternelle plus deux autres langues » : Commencer dès le plus jeune âge <i>Éveil aux langues ou anglais précoce ?</i>.....	11
Commentaires et suggestions pour l'action	14
1.2. Apprentissage des langues dans l'enseignement secondaire et formation professionnelle <i>En attendant les deux langues étrangères</i>.....	16
Commentaires et suggestions pour l'action	20
1.3. Apprentissage des langues dans l'enseignement supérieur <i>Une deuxième chance pour l'éducation multilingue ?</i>	22
Commentaires et suggestions pour l'action	24
1.4. Apprentissage des langues chez les adultes <i>Valeur personnelle, professionnelle et européenne des langues : qui finance quoi ?</i>	26
Commentaires et suggestions pour l'action	29
1.5. Apprenants en langues ayant des besoins spéciaux <i>Des langues pour tous</i>	30
Commentaires et suggestions pour l'action	32
1.6. Eventail de langues <i>Logique de demande ou logique d'offre ?</i>	32
Commentaires et suggestions pour l'action	35
Remarques conclusives.....	35
2. ANALYSE DES REPNSES RELATIVES A LA SECTION 2 DU PLAN D'ACTION... : UN MEILLEUR ENSEIGNEMENT DES LANGUES	36
2.1. L'école favorable aux langues <i>Une conception holistique de l'enseignement nécessaire à l'éducation multilingue</i>.....	37
Commentaires et suggestions pour l'action	40
2.3. La formation des enseignants de langues <i>Le socle de l'éducation multilingue</i>.....	40
Commentaires et suggestions pour l'action	43
2.4. L'offre d'enseignants de langues <i>Le salaire des enseignants : le juste prix</i>	45
Commentaires et suggestions pour l'action	47
2.5. La formation des enseignants dans d'autres disciplines <i>D'abord former des enseignants bivalents</i>	48
Commentaires et suggestions pour l'action	49
2.6. L'évaluation des compétences linguistiques <i>Les certifications : un trop grand succès ?</i>.....	50
Commentaires et suggestions pour l'action	55
Remarques conclusives	55
3. ANALYSE DES REPNSES RELATIVES A LA SECTION DU 3 DU PLAN D'ACTION... : CREER UN ENVIRONNEMENT FAVORABLE AUX LANGUES	56
3.1. Une approche de la diversité linguistique fondée sur l'intégration <i>Anciennes et nouvelles minorités : intégration et accueil</i>.....	56
Commentaires et suggestions pour l'action	58
3.2. Des communautés favorables aux langues <i>L'importance des initiatives locales</i>.....	59
Commentaires et suggestions pour l'action	60
3.3. Améliorer les offres d'apprentissage des langues et le niveau de participation <i>Stimuler la créativité collective</i>	61

Commentaires et suggestions pour l'action	63
Remarques conclusives	64
4. ANALYSE DES REPONSES RELATIVES AUX PLANS D'ACTION NATIONAUX / REGIONAUX.....	64
4.1. Le questionnaire sur les plans d'action nationaux/régionaux : données recueillies Plan, projet ou programme pilote ?	65
4.2. Les caractéristiques des plans d'action nationaux/régionaux actuels <i>Une culture partagée du plan</i>	70
Commentaires et suggestions pour l'action	73
5. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS D' ACTIONS EN FAVEUR DE L' EDUCATION MULTILINGUE	75
5.1. Le multilinguisme dans le <i>Nouveau cadre stratégique</i>	75
5.2. Résultats : différentes conceptions du multilinguisme ou différents rythmes et itinéraires de sa réalisation ?	76
5.2.1. Différentes conceptions du multilinguisme	76
5.2.2. Différents rythmes et itinéraires vers le même objectif : l'éducation multilingue	79
5.2.3. Un potentiel collectif de créativité pour l'éducation multilingue.....	80
5.3. Recommandations de synthèse	80
SECONDE PARTIE	85
LE GROUPE DE TRAVAIL LANGUE ET LA METHODE OUVERTE DE COORDINATION : MUTUALISATION DE BONNES PRATIQUES ET ELABORATION INTERACTIVE DES ACTIONS EN FAVEUR DE L' EDUCATION MULTILINGUE	85
6.1. Compte rendu factuel du processus auquel a participé le consultant en 2006 en ce qui concerne les activités du GTL	86
6.2. Valoriser le rôle spécifique du GTL dans l'action de la Commission	87
6.3. Pour un mode de présence plus politique de la Commission	88
CONCLUSION	90
REFERENCE TO SPECIFIC RECOMMENDATIONS REFERENCES AUX RECOMMANDATIONS SPECIFIQUES	92
REFERENCE TO EXAMPLES OF GOOD PRACTICE REFERENCES AUX EXEMPLES DE BONNE PRATIQUE	93
GLOSSAIRE ET LISTE DES ABREVIATIONS UTILISEES	95
INDICATIONS BIBLIOGRAPHIQUES	99
ANNEXES	100
1. Mandat du consultant	100
2 Recommandations du GTL	100
3. Questionnaire sur les plans d'action nationaux/régionaux	100
4. Documents de travail sur les plans pour le multilinguisme (Séminaire du 12-13 octobre 2006)	100

Introduction

Le contexte de l'appel d'offre : le *Plan d'action pour l'apprentissage des langues et de la diversité linguistique (2004-2006)*¹ et *Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme (2005)*

[1] Le contexte large de cet appel d'offre est constitué par le programme de travail *Education et formation 2010* adopté lors du Conseil européen de Barcelone (2002). Celui-ci a pour finalité l'adaptation et la modernisation des systèmes d'éducation et de formation dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie ; l'objectif fixé est de devenir une référence mondiale².

[2] L'amélioration de l'apprentissage des langues constitue, comme attendu, l'un des objectifs de ce programme, puisque l'attention portée à la connaissance et à l'apprentissage des langues, à la promotion des langues hors du cadre scolaire traditionnel figure déjà dans la Résolution du 9 février 1976 du Conseil de l'éducation. Le *Plan d'action pour l'apprentissage des langues et de la diversité linguistique (2004-2006)*³ (désormais : *Plan d'action...*), qui constitue une réponse à la demande du Parlement européen de promouvoir cette diversité par des mesures concrètes, s'inscrit dans le cadre tracé au Conseil européen de Barcelone.

[3] A l'occasion de la prise de fonction du premier commissaire européen dont le portefeuille mentionne explicitement une compétence en matière de multilinguisme, a été élaborée la communication : *Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme*⁴ (22 novembre 2005 ; désormais *Le Nouveau cadre stratégique...*). Le multilinguisme y est défini comme étant « à la fois la capacité d'une personne d'utiliser plusieurs langues et la coexistence de plusieurs communautés linguistiques dans une zone géographique donnée » (1.2.). Ce texte directeur aborde des domaines comme ceux de l'économie multilingue (section III) et du multilinguisme dans les relations de la Commission avec les citoyens (section IV).

¹ Le *Plan d'action...* sera cité dans sa version française publiée en 2004 par l'Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg.

² Rapport conjoint du Conseil « Education » et de la Commission du 14 février 2002 : *Programme de travail détaillé sur le suivi des objectifs des systèmes d'éducation et de formation en Europe*. Consultable à l'adresse : http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/detail-work-program-oth-frn-t02.pdf: « Il faut, dans le domaine de l'éducation et de la formation, que d'ici à 2010 (...) la qualité de l'éducation et de la formation soit portée au niveau le plus élevé, et que l'Europe soit une référence mondialement reconnue pour la qualité et la valeur de ses systèmes et établissements d'éducation et de formation. »

³ Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social et au Comité des régions : *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistiques*. Consultable à l'adresse : http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_fr.pdf

⁴ Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et sociale et au Comité des régions : *Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme*, COM (2005) 596 final, 22 11 2005 Consultable à l'adresse : http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com596_en.pdf

[4] Dans sa section II, *une société multilingue*, il rappelle l'objectif partagé de connaissance d'au moins deux langues étrangères dès le plus jeune âge et note que l'apprentissage d'une langue étrangère tend à se limiter à celui de l'anglais, compétence qui ne peut être considérée comme suffisante, selon la Commission⁵.

[5] Dans les domaines d'action concernant les systèmes éducatifs et les pratiques d'enseignement, il désigne de manière prioritaire et novatrice les stratégies nationales, à côté d'action transversales telles que la formation des enseignants, les apprentissages « dès le plus jeune âge », les enseignements utilisant une langue étrangère pour communiquer des connaissances (dits CLIL/EMILE)⁶, les enseignements de langues impartis dans le cycle universitaire et l'indicateur européen des compétences linguistiques. A ce propos, cette communication note (II.3.1 : stratégies nationales) que : « Les experts ont constaté la nécessité de plans nationaux pour donner de la cohérence et une orientation aux actions en faveur du multilinguisme auprès des citoyens et de la société en général. Ces plans devraient fixer des objectifs clairs pour l'enseignement des langues à différents stades du parcours éducatif et s'accompagner d'un effort soutenu de sensibilisation à l'importance de la diversité linguistique... ». L'accent est mis sur la nécessité à la fois d'une programmation graduelle et cohérente et de la détermination d'objectifs explicites, dont la réalisation est évaluable. Il invite à des actions autres que sectorielles, dont l'importance en termes d'expérimentation ou d'ajustement à des situations spécifiques est évidente mais qui n'épuisent pas les possibilités d'agir en vue d'une éducation multilingue.

Le Groupe de travail sur les langues

[6] La Commission, entre autres programmes et initiatives relatifs aux politiques linguistiques et tout particulièrement aux politiques linguistiques éducatives, a créé en 2002 un Groupe de travail sur les langues (désormais GTL) dont le mandat est :

- « de coordonner et d'appuyer les efforts entrepris par les pays participants dans ce domaine
- d'assister la Commission dans l'élaboration et la réalisation concrète de *son Plan d'action pour l'apprentissage des langues et de la diversité linguistique (2004-2006)* »

Le GTL s'est réuni 13 fois depuis sa création jusqu'à l'année 2006. Il a produit une réflexion conséquente dont la teneur est consignée dans les rapports d'avancement (Premier rapport juillet 2002-juin 2003, EXP/LG/17/2003 et Deuxième rapport décembre 2004 EXP/LG/13/2004)⁷. Le GTL

⁵ COM (2003) 449

⁶ Content and Language Integrated Learning et Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Etrangère.

⁷ Consultables à l'adresse : http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/objectives_en.html#language

Beacco, Université de la Sorbonne nouvelle
Rapport final Offre EAC 31/05

a, en particulier, produit des recommandations destinées aux décideurs et aux praticiens dont il a commencé à suivre la mise en œuvre⁸.

[7] La Commission a décidé de faire appel à un consultant extérieur pour suivre spécifiquement les activités du GTL et, en particulier, pour organiser des activités d'apprentissage entre pairs destinées à accompagner les pays participants dans l'élaboration de leur politique pour le multilinguisme. Ces activités ont pour but de favoriser l'analyse de stratégies d'innovation et leurs conditions de réussite en activant l'échange d'informations et d'exemples de bonnes pratiques. Cette initiative de la Commission a été perçue comme une claire volonté de redynamiser la réflexion et d'associer plus étroitement encore le GTL à l'élaboration d'objectifs et de procédures d'action pour la période à venir.

[8] Le consultant est intervenu durant l'année 2006 pour participer à la préparation, à la réalisation et au suivi des réunions n° 14 (16-17 mars 2006), n°15 (12 juin 2006) et au séminaire « Les politiques linguistiques en Europe » (12-13 octobre 2006, organisé au Centre international d'études pédagogiques de Sèvres). Cette conjoncture spécifique (phase finale du *Plan d'action... 2004-2006*) associée à l'adoption du *Nouveau cadre stratégique...* a conduit le consultant à suggérer d'axer les activités du GTL sur le concept de plan nationaux pour le plurilinguisme.

[9] D'autre part, le GTL a été amené à produire durant l'année 2006, à la demande de la Commission et du consultant, des éléments d'analyse écrits des situations nationales/régionales, dans la mesure où le *Plan d'action...* vient à son terme et qu'un bilan s'impose pour structurer les actions à venir. Le *Nouveau cadre stratégique...* a été présenté au GTL lors de la 14^e réunion (point 6 de l'ordre du jour)

[10] Le présent rapport sera essentiellement consacré à la mise au point d'une synthèse de ces informations destinée à évaluer la plus value apportée par la Commission aux activités nationales/régionales relatives aux politiques linguistiques éducatives. Ces premières conclusions seront présentées au GTL en mars 2007.

[11] Cette vision d'ensemble pourra être comparée, en tant que de besoin, à la synthèse produite en novembre 2004⁹ à partir d'un questionnaire relatif à la mise en œuvre des recommandations de la Commission réalisée par le Professeur Hugo Baetens-Beardsmore (consultant pour la Commission) et des trois groupes de travail réalisé durant une réunion du GTL de février 2004¹⁰.

Méthodologie : documents analysés

⁸ Consultable sur CIRCA.

⁹ Document It D (2004) : *Working group on languages. Implementation of the policy recommendations.*

¹⁰ Pour les recommandations, voir : EXP LG/16/2003 – EXP LG/17/2003 et pour le questionnaire, voir : EXP LG/5/2004.

[12] Les réunions 14 et 15 du GTL (mars et juin 2006) ont été consacrées à une première réflexion sur les plans d'action nationaux/régionaux tels qu'ils sont décrits dans le *Nouveau cadre stratégique...* Des exemples de ces plans d'action ont été présentés par les états participants et suivis d'une discussion générale : plans nationaux du Royaume-Uni et de la Slovaquie (réunion n° 15).

[13] Un premier questionnaire d'enquête léger¹¹ a ensuite été communiqué aux pays participants sur leurs plans nationaux / régionaux actuels (désormais *questionnaire sur les plans nationaux/régionaux*). Il a été complété par 26 répondants représentant 24 Etats : Allemagne (Bund et Länder), Autriche, Belgique (communauté française et néerlandophone), Bulgarie, Chypre, Angleterre, Espagne, Estonie, Finlande, France (2 réponses cumulées), Hongrie, Irlande, Islande, Italie, Lituanie, Malte, Norvège, Pays-Bas, Pologne, République tchèque, Roumanie, Slovaquie, Slovénie, Suède. L'ensemble des questionnaires est disponible sur le site CIRCA. Ces données constituent une partie du corpus considéré ici. Il sera analysé essentiellement en 4.

[14] Par ailleurs, la Commission a entrepris de rassembler des données pour une première approche de synthèse du suivi du *Plan d'action...* par les pays participants. Ce recueil de données s'est effectué par un second questionnaire (désormais *questionnaire de suivi*) qui reprend dans l'ordre les éléments du *Plan d'action...* Ces questionnaires complétés, au nombre de 17, sont disponibles sur le site CIRCA.

[15] Enfin, un séminaire sur les politiques linguistiques en Europe a été organisé les 12-13 octobre 2006 au Centre international d'études pédagogiques (Sèvres) à l'intention des représentants des pays participants constituant le GTL. D'autres plans nationaux ont donné lieu à compte rendu et discussion dans le cadre du premier atelier (jeudi 12 octobre, 10h15-12h30)¹², animé par des fonctionnaires de la Commission. Y ont été présentées les contributions de la Belgique (communauté flamande), de la Finlande et de l'Irlande. Dans ce séminaire, ont été présentés des exemples de bonnes pratiques relatifs au multilinguisme, qui seront le cas échéant sollicités dans le présent rapport.

[16] Le corpus constitué par les textes fournis en réponse aux deux questionnaires constitue un volume d'environ 250-300 pages. Il n'est cependant pas en mesure de fournir des indications qui reflètent de manière totalement fiable l'activité des pays participants, car celles-ci sont complexes et auraient nécessité la mise au point d'un cadre de description commun, impossible à réaliser considérant le calendrier des travaux du GTL et de la Commission.

[17] Les réponses au questionnaire sur les plans d'action nationaux et régionaux sont plutôt calibrées, du fait de la structure de celui-ci. Les informations suscitées par le questionnaire du suivi du *Plan d'action...* ont été élaborées de manière inégale par les répondants. Cela tient à la nature

¹¹ Reproduit en annexe 2.

¹² Le programme du séminaire de Sèvres est disponible sur CIRCA.

des questions elle-même. Les réponses sont centrées sur ce qui est descriptible de manière objective : les dispositifs administratifs réglementaires et organisationnels. Les données statistiques en sont largement absentes du fait de la nature même de l'enquête et des délais fixés pour les réponses. Elles ne permettent pas de caractériser la mise en œuvre concrète de dispositifs et d'apprécier l'état de l'opinion publique (parents d'élèves, étudiants, enseignants, journalistes et médias...) par rapport aux langues et à leur enseignement. Enfin, pour certains éléments du *Plan d'action...*, les répondants peuvent signaler, comme attendu, qu'ils ne disposent pas des informations recherchées, que celles-ci n'existent pas ou que le type d'action proposé par le *Plan d'action...* n'est pas pertinent pour les états/régions ou ne constitue pas une priorité de leur gouvernement.

[18] Les analyses qui suivent ne peuvent caractériser les avancées réalisées par rapport au *Plan d'action...* que de manière lacunaire.

[19] Mais une exploitation en termes quantitatifs n'a que peu de pertinence. On se bornera donc à une appréciation quantifiée des réponses et on procèdera à une analyse de contenu.

[20] Il importe cependant de ne pas perdre de vue que la finalité essentielle de cette synthèse n'est pas de dresser un bilan exact de la situation des politiques linguistiques éducatives. Il s'agit plutôt d'identifier, à partir de données tenues pour significatives, des formes et des domaines de ces politiques linguistiques éducatives pertinents pour des actions à venir, pour lesquelles la Commission souhaite assister les pays participants dans la mise en œuvre d'une éducation multilingue constitutive de l'identité culturelle européenne. C'est la raison pour laquelle l'exposé qui suit pourra avoir tendance à privilégier ce qui reste à accomplir plutôt que de mettre en valeur les réalisations effectuées durant une période de temps très brève. C'est la seule raison d'être de cette interprétation.

Organisation du présent rapport

[21] L'analyse de synthèse qui suit reprend, comme le questionnaire sur le suivi du *Plan d'action...*, les éléments de celui-ci dans l'ordre de leur présentation dans le document original. Le codage de ces parties et sous parties sera conservé dans le présent texte, soit 1. *Apprentissage des langues tout au long de la vie*, 1.1. « *Langue maternelle plus deux autres langues* » : commencer dès le plus jeune âge...

[22] L'analyse des réalisations des éléments du *Plan d'action...* décrits dans ses sections 1 à 3 sera fondée sur les questionnaires de suivi. La dernière section du questionnaire de suivi concerne la stratégie générale des pays participants. Les réponses à cette dernière question seront fusionnées avec celles des questionnaires sur les plans nationaux/régionaux spécifiques à ce point, lesquels en constitueront le matériau d'analyse principal (section 4 du présent rapport).

[23] Chaque élément du *Plan d'action...* donnera d'abord lieu à un résumé structuré des informations recueillies puis à des commentaires et suggestions du consultant. La conclusion de cette synthèse présentera de manière opérationnelle des propositions d'action à venir dans des domaines que les analyses amènent à considérer comme prioritaires. Une seconde partie, beaucoup plus brève, rendra compte de l'activité concrète du consultant en relation avec la redynamisation des activités du GTL, qui constituait sa tâche première, et proposera des suggestions relatives aux modalités de coopération entre le GTL et la Commission.

Première partie

Evolutions récentes dans la mise en œuvre du multilinguisme par les états participants en fonction du *Plan d'action... (2004-2006)* et perspectives

1. Analyse des réponses relatives à la section 1 du Plan d'action... : Apprentissage des langues tout au long de la vie

[24] Le questionnaire de suivi¹³ porte sur les éléments du *Plan d'action...* : 1.1. : « *Langue maternelle plus deux autres langues* » : commencer dès le plus jeune âge, 1.2. *Apprentissage des langues dans l'enseignement secondaire et la formation professionnelle*, 1.3. *Apprentissage des langues dans l'enseignement supérieur*, 1.4. *Apprentissage des langues chez les adultes*, 1.5. *Apprenants en langues ayant des besoins spéciaux* et 1.6 *Eventail de langues*. Les sections 1.1 à 1.4 embrassent les parcours d'enseignement/apprentissage tout au long de la vie, en mettant l'accent sur les apprentissages scolaires ou institutionnels. La section 1.5. est relative aux besoins éducatifs particuliers à des groupes d'apprenants pour qui l'appropriation d'une langue est rendue difficile par des caractéristiques physiques ou cognitives. La section 1.6., qui se présente comme une synthèse, porte sur la diversité appréhendée à partir du choix des langues rendues disponibles à l'apprentissage par l'enseignement.

[25] La description des actions entreprises depuis 2004 (question a)) dans ces domaines du plan n'ont donné lieu à aucune non réponse (comme dans les sections 2 et 3). Les questions b) (obstacles à la mise en œuvre de la recommandation) et c) (initiatives pour surmonter ces obstacles) sont complétées par les répondants de manière beaucoup plus consistante que dans les sections suivantes. De manière générale, les réponses sont articulées et amples (la réponse de la Slovénie à 1.1 se développe sur 15 pages). Elles peuvent comporter des données chiffrées (par exemple, Finlande, France...).

[26] Il apparaît donc que les réactions au *Plan d'action...* sont assez facilement caractérisables dans les systèmes éducatifs, institution dont relèvent la plupart des répondants : des données existent et des actions ont été menées dans ce domaine, ce que confirment les réponses relatives aux formations d'adultes (1.4) qui sont plus succinctes, car ces actions ne relèvent souvent pas des systèmes éducatifs. Le multilinguisme est surtout l'affaire de l'École mais l'on perçoit moins clairement comment se structure la vie avec les langues après les formations premières des locuteurs.

1.1. «Langue maternelle plus deux autres langues » : Commencer dès le plus jeune âge Éveil aux langues ou anglais précoce ?

[27] Le *Plan d'action...* invitait les pays participants à installer des enseignements de langues dans les cycles primaire et pré-primaire (école maternelle) pour assurer une base plus solide aux apprentissages ultérieurs. Cette extension vers le début de la scolarité obligatoire et au-delà a

¹³ Le formulaire du questionnaire est consultable sur CIRCA.

rencontré l'adhésion de nombre de pays participants. L'enseignement d'une langue étrangère dans le cycle pré-primaire est donné comme effectif dans les régions autonomes (par exemple, Espagne ; cycle 3-6 ans d'âge) et le plan national de la République tchèque vise à introduire ces enseignements la dernière année du cycle pré-primaire.

[28] Dans le cycle primaire, la présence des langues étrangères était déjà un acquis pour certains (par exemple, Norvège depuis 1997 : début de l'anglais en 1^o ou 2^o année) mais, en règle générale, les pays participants ont consenti des investissements importants pour étendre la durée de l'enseignement : c'est le cas, par exemple, de la Pologne, qui à compter de 2006 introduit une première langue à 7 ans (compétence visée : niveau A2 du *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer* (2001)¹⁴ ; désormais CECR) et une seconde à 10 ans (auparavant 13 ans ; compétence visée niveau A1 du CECR), tout comme celui de la Slovénie où, depuis 2004-2005, deux langues sont obligatoires (première langue vivante enseignée (désormais LV1) en 4 année et LV2 en 7 année). En France, à partir de 2007, une langue sera enseignée à la fin de la 3^o année du primaire. Et le Royaume-Uni vise, mais à l'horizon 2010, la possibilité d'offrir une langue étrangère dans le cycle 7-11 ans. L'insertion des points de départ de ces enseignements est variable, du début à la fin du cycle primaire pour la LV1, ce qui constitue un écart considérable.

[29] L'introduction de ces enseignements peut répondre à des besoins nationaux/régionaux spécifiques comme pour l'Irlande où, l'anglais étant la langue première de la majorité des apprenants, l'apprentissage de l'irlandais est présent à compter de 4 ou 5 ans. Des impératifs de cohésion ou d'identité se rencontrent pareillement en Belgique, communauté néerlandophone, par exemple, où depuis 2004 l'enseignement du français est devenu obligatoire en Flandres à l'âge de 5 ans ou en Estonie pour l'apprentissage de l'estonien aux enfants résidents dont ce n'est pas la langue première (dans le cadre d'une forme spécifique d'enseignement bilingue). Dans le même ordre d'idées, l'Autriche a consenti un effort financier important pour mettre les jeunes enfants issus de la migration en contact avec l'allemand dès le jardin d'enfants (120 heures de soutien pédagogique spécifique). Dans ces dernières situations, il ne s'agit pas de langues étrangères mais de langues non connues des apprenants, qui ont un statut dans l'espace politique considéré. En Suède cependant, l'école maternelle a reçu le rôle (depuis 2004) d'accompagner le développement identitaire des jeunes enfants dans le cadre d'une éducation multiculturelle articulant suédois et autres langues, principalement celles des enfants des nouveaux arrivants.

Bonne pratique (1)

Education multiculturelle à l'école maternelle

¹⁴ Consultable à l'adresse : www.coe.int/lang/fr

Le Parlement suédois a pris la décision qu'à partir de septembre 2004, une des tâches principales de l'enseignement pré élémentaire devait être de renforcer le développement linguistique des enfants et d'accompagner leur développement identitaire. A cette fin, il a donc été décidé au plus haut niveau de l'État, que le curriculum pré scolaire devait être fondé sur le principe de la multiculturalité. La place faite aux langues des enfants doit être soutenues par des dotations spécifiques aux établissements, en termes de personnel bilingue et ayant des compétences dans l'éducation culturelle et de création de matériels d'enseignement rédigés dans d'autres langues que le suédois.

[30] Ces avancées plus ou moins rapides peuvent être attribuées à l'action conjointe des pays participants et de la Commission. Mais on peut aussi avancer qu'elles sont largement le produit de la demande sociale : la République tchèque le souligne clairement : « On the basis of interest and often under pressure of parents, the number of preprimary schools offering teaching of foreign languages has increased ». Cette recherche d'enseignements de langues aussi précoces que possible n'est souvent que la conséquence d'une stratégie des familles cherchant à donner à leurs enfants une compétence native en anglais, laquelle constituerait une garantie, aux yeux des parents, pour leur réussite scolaire et professionnelle. Cette conjonction précocité/«nativité »/anglais, qui n'est pas en soi dommageable, constitue un facteur susceptible d'inhiber la compréhension de la nature de l'éducation multilingue, qui est une notion nouvelle par rapport aux représentations sociales dominantes des langues et leur enseignement.

[31] Cette centralité de l'anglais dans le primaire semble s'accroître (voir données finlandaises, par exemple) et elle semble même encouragée ou tout à fait assumée par les autorités éducatives comme, par exemple, la République tchèque (« the National Plan considers English as the target language in terms of material development and teacher training »), même si des enseignements de polonais et de slovaque sont disponibles (réponse à 1.2.) et qu'un programme pour soutenir l'enseignement des langues des voisins est annoncé (allemand et polonais) dans le *Plan national*. Le même constat peut être fait pratiquement pour tous les pays participants.

[32] Certains pays participants semblent considérer cette situation comme satisfaisante ou acceptable, comme la Grèce où l'on commence l'anglais en 3^e classe et dont on dit qu'il est « dominant dans l'environnement scolaire », mais où l'introduction d'une seconde langue dans les deux dernières classes du primaire est expérimentée ». D'ailleurs, certains pays participants, qui offraient auparavant le choix entre plusieurs langues dans le cycle primaire n'enseignent, désormais que l'anglais (Italie). Mais d'autres y perçoivent un véritable problème (mention de cela dans les questions de type b et c), comme la Norvège, la Suède ou les Pays-Bas qui offrent la possibilité d'apprendre d'autres langues dans le primaire depuis 2006.

[33] On ne dispose pas de données pour évaluer l'influence sur les apprenants d'une formation à l'éveil à la diversité des langues qui sont présentes dans les programmes de formation des enseignants et dans les cours destinés aux élèves (par exemple, République tchèque ou Belgique, communauté néerlandophone). Celle-ci serait de nature à contrebalancer cette éducation à polarité monolingue. Cependant, le terme *awareness* utilisé peut renvoyer à une initiation à une langue donnée (qui peut donc être l'anglais) ou à l'éveil au langage et à la diversité des langues, comme expression de la créativité humaine qui met alors les apprenants en contact avec de nombreuses langues¹⁵. Par ailleurs, la pression sociale fait que l'on organise ces enseignements sans toujours disposer au préalable des enseignants compétents et formés en nombre suffisant, ce que constatent bien des pays participants. Ce souci de répondre rapidement à la demande sociale est louable mais non exempt de risques : si la qualité attendue pour ces enseignements n'est pas obtenue, les familles qui en ont les ressources financières et sociales se tourneront vers l'offre privée.

Commentaires et suggestions pour l'action

[34] L'apprentissage des langues est présent de manière obligatoire dans presque tous les pays participants et il débute de plus en plus tôt : tel est le résultat de l'étude d'Eurydice 2005 (figure B3)¹⁶. Mais les questionnaires de suivi confirment le sentiment généralement partagé sur l'omniprésence du choix de l'anglais, y compris dès le plus jeune âge où les préoccupations pour l'avenir professionnel des enfants sont déjà à l'œuvre. Il importe de réaliser des avancées substantielles dans ce domaine dont on peut se demander s'il a vu s'accroître la place non de l'éducation multilingue mais de l'anglais. Le choix entre l'une ou l'autre interprétation dépend de la manière dont l'enseignement de l'anglais ouvre explicitement, accroît et développe la curiosité des apprenants pour d'autres langues.

[35] En effet, le *Plan d'action...* indique clairement que l'enseignement des langues est souhaitable à ce niveau parce que c'est celui « auquel se forment les principaux comportements à l'égard des autres langues et des autres cultures ». Pour développer ces attitudes positives à l'égard des langues du monde, il convient, d'après le consultant :

- [36] de ***maintenir ou d'instaurer le principe du choix des langues*** dans les cycles pré primaires et primaires, partout où cela favorise une ouverture par rapport à la langue enseignée de manière dominante (qui n'est pas l'anglais en tous lieux), en sachant que les pays participants ne sont pas nécessairement convaincus de la pertinence d'un tel principe (« There is no intention to introduce a choice of first foreign language », en Suède ; réponse à 1.2.), qui génère des coûts financiers et

¹⁵ C'est la définition retenue dans les travaux animés par M. Candelier (dir.) (2003) : *Janua linguarum – La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*, Centre européen pour les langues vivantes, Conseil de l'Europe, Strasbourg ; consultable à l'adresse : <http://jaling.ecml.at/>

¹⁶ Commission européenne, Eurydice (2005) : *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe. Edition 2005*, consultable à l'adresse : <http://www.eurydice.org>

organisationnels. Celui-ci constitue cependant une affirmation symbolique nécessaire, fondatrice de l'approche multilingue de l'acquisition des langues tout au long de la vie et indispensable pour mettre en évidence pour l'opinion publique l'importance et la valeur de la diversité, y compris sa valeur économique. Car les besoins en langues des états/régions ne sauraient être satisfaits par la médiation d'une seule langue de communication internationale ;

- [37] d'**articuler l'éducation à l'Europe et à la démocratie aux enseignements de langues**, car les appartenances européennes ne sauraient se fonder sur une langue unique (quelle qu'elle soit) mais bien sur la reconnaissance mutuelle de la diversité des répertoires individuels et des langues les moins pratiquées. Ceci peut se faire par des enseignements spécifiques de sensibilisation à la nature des langues et à leur diversité, proposés de manière autonome¹⁷, en relation avec les enseignements de la/des langue/s de scolarisation et surtout, dans le cadre des enseignements de la langue étrangère la plus choisie : **tout enseignant d'anglais doit devenir, bien davantage que ses collègues, un passeur d'éducation multilingue** ;

- [38] de **décaler le moins possible les débuts des enseignements de LV1 et de LV2** dans le curriculum (par exemple, deux ans), de manière à ne pas ravalier la LV2 à un rang trop inférieur et de **proposer des objectifs proches en LV1 et LV2** pour la fin du cycle obligatoire et au delà, en particulier pour les compétences de réception écrite ou orale (par exemple A2 ; A2+ ou B1 en interaction orale pour la LV1 et A1+ pour la LV2 ; A2 pour la production écrite en LV1 et A1 en LV2...). Cela implique de définir les objectifs non en niveaux homogènes mais en profils de compétences, ce qui est la fonction première du CECR ;

- [39] d'**informer l'opinion publique sur ce qu'est la transmission familiale des langues**, en particulier dans le cas des familles multilingues. Celle-ci peut être secondée mais non remplacée par les enseignements scolaires. Il convient d'accompagner cette transmission tout particulièrement dans le cas des langues minoritaires.

On citera ici une bonne pratique présentée dans les questionnaires :

Bonne pratique 2

Langue régionale : éduquer les parents à la transmission du bilinguisme familial

Au Pays de Galles, le programme *Twk*¹⁸ a été mis en place comme moyen de revitaliser l'usage du gallois. Il concerne avant tout l'information des personnels de santé et des maternités, celle des parents et futurs parents sur les avantages du bilinguisme et sur la fonction que joue l'emploi du gallois à la maison pour l'apprentissage véritablement précoce. Il a été accompagné d'une campagne de promotion utilisant des moyens simples : cartes de Saint Dwyren et badges « Working Welsh » destinés à identifier les locuteurs du gallois sur les lieux de travail et afin d'encourager à utiliser le gallois avec eux.

¹⁷ Voir note 12.

¹⁸ Twf signifie *croissance*.

Car l'Ecole risque d'intervenir trop tard, si les langues de la famille ne sont pas présentes de manière dense dans les bassins de vie des enfants.

[40] De ce point de vue le *Plan d'action...* a suscité des réactions paradoxales, puisque l'extension des enseignements de langues ne semble pas avoir conduit à un multilinguisme accru.

1.2. Apprentissage des langues dans l'enseignement secondaire et formation professionnelle

En attendant les deux langues étrangères...

[41] Les informations suscitées par la question relative à ce secteur du curriculum sont généralement consistantes et le plus souvent précises. Elles occupent cependant un volume moins important (en moyenne 2 pages) que celles données en réponse à la question portant sur 1.1. Cette distribution semble témoigner du fait que l'implication pour le multilinguisme des pays participants a surtout porté sur le cycle primaire. Le *Plan d'action...* invite à fixer des objectifs appropriés, c'est-à-dire non métalinguistiques/grammaticaux (qui sont désignés par le terme *compétences passives* dans le texte) mais opérationnels, pour la communication (réception écrite et orale...). Il réaffirme l'objectif de la maîtrise d'« au moins deux langues étrangères », lancé par le *Livre blanc Enseigner et apprendre* en 1995¹⁹ et adopté par le conseil européen de Barcelone. L'enseignement secondaire (supérieur) est traditionnellement en Europe le territoire premier des enseignements de langues, où ils sont bien acceptés, dans un cycle qui conduit de la fin de l'école obligatoire à l'entrée dans l'enseignement supérieur et au marché de l'emploi et qui est suivi par un nombre croissant d'apprenants. On pourrait donc s'attendre à un développement du multilinguisme dans ce cycle éducatif

[42] Des formes de rénovation de l'enseignement obligatoire de deux langues sont constatables là où cet enseignement existait avant 2004. Ceux-ci sont en général reformatés en fonction des descripteurs et des niveaux du CECR, dont la définition des compétences visées est adoptée telle quelle comme objectif pour les programmes d'enseignement : la République tchèque fait mention d'une LV1 devant conduire à B2 et d'une LV2 à B1, tout comme la France (qui a introduit le CECR en 2005), où le niveau A1 est attendu en fin de cycle primaire, B1 en fin de scolarité obligatoire et B2 en fin de cycle secondaire.

Bonne pratique (3)

Profils de compétences langagières

¹⁹ Commission européenne (1995) : *Livre blanc. Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*, Offices des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg.

Dans le système éducatif néerlandais, le CECR est considéré comme un instrument important. Les enseignements professionnels et pour adultes (BVE) l'ont adopté pour définir leurs objectifs de formation, à partir d'un guide (*Talen in de kwalificatieprofielen*²⁰) qui permet de dessiner des profils de compétences dans la ou les langues nécessaires à une formation donnée... Les programmes ont été calés sur le CECR, mais celui-ci n'est pas facile à utiliser par les enseignants. Des cadres simplifiés ont été développés et dans l'enseignement secondaire un document, « Language Profiles », a été réalisé pour donner des exemples diversifiés de tâches. Le CECR est ainsi présenté comme un instrument flexible et non comme un programme à appliquer.

[43] Un mode d'aménagement, qui pourrait devenir modélisant, est adopté par l'Estonie, où l'enseignement des langues est remonté dans le primaire : la LV1 commence au primaire (au plus tard en 3^e classe) et la LV2 au plus tard en 6^e classe (12 ans), l'important étant, dans ce cas, la marge de manœuvre laissée aux établissements, alors que la Pologne, par exemple, s'en tient à un modèle plus « tardif » (LV1 à 13 ans puis LV2 à 16 ans) où la place des deux langues est très dissymétrique.

[44] Mais l'objectif minimal des deux langues étrangères n'est pas encore réalisé partout, en particulier du fait du caractère *de facto* monolingue des cycles antérieurs dans les systèmes éducatifs, dont ce cycle est la continuation. Par exemple, l'Autriche offre une seule langue dans le premier cycle du secondaire, mais les établissements sont suffisamment autonomes pour pouvoir en introduire une en fonction de leurs priorités. Pour ce cycle secondaire l'hyperprésence de l'anglais est partout relevée : par exemple 95% des apprenants choisissent l'anglais comme LV1 en Espagne, 99,4% en Finlande.

[45] Mais on fait état de 50% d'élèves suivant des enseignements de deux langues en Belgique, communauté néerlandophone ; en Espagne la LV2 est optionnelle et mais elle semble être devenue obligatoire dans certaines régions autonomes, alors qu'en Lituanie la LV2 ne concerne que 60% des élèves des filières littéraires, situation que le Ministère de l'éducation a entrepris de modifier. Le Royaume-Uni affronte une situation similaire, puisque la langue vivante n'est plus obligatoire, depuis 2004, après 14 ans (alors qu'elle continuait jusqu'à 16 ans auparavant). Les établissements doivent cependant proposer un enseignement de langues et on s'attend à ce qu'il soit choisi par 50 à 90% des élèves (cycle : *key stage* 4, 14-16 ans menant au GCSE). Il conviendra de faire le point sur ces prévisions. Il en va de même pour la LV2 en Norvège, où elle n'est obligatoire, depuis 2006-2007, que pour les filières littéraires. Peu d'explications sont données à ces choix, sauf dans les cas où une langue nationale (par exemple, en Irlande ou en Espagne) doit être enseignée en même temps que la LV1 (régionale, minoritaire au niveau national seulement), ce qui limiterait l'espace consacré à la LV1 et surtout aux LV2.

²⁰ *Guide pour les profils de qualification*

Beacco, Université de la Sorbonne nouvelle
Rapport final Offre EAC 31/05

[46] Si l'on note une stabilisation et des régressions, quelques rares pays membres font état d'ouvertures majeures aux langues (par exemple, italien et espagnol introduits dans quelques établissements en Grèce), en particulier sous forme de filières spécialisées souvent nommées *classes européennes*, (par exemple, France, Italie, Slovénie...) (voir 1.6.). Ces filières font une place plus grande aux langues, y compris en les utilisant dans des cours de type EMILE, et à la connaissance plus approfondie des autres pays européens (par exemple, France, Italie, Slovénie...)

Bonne pratique (4)*Classes européennes*

Depuis 2004-2005, l'enseignement slovène offre la possibilité de mettre en place des classes européennes qui mettent l'accent sur les langues et les cultures cibles, mais aussi dans le but de donner aux étudiants «une conscience plus profonde de leur langue et de leur pays ». L'important est de noter que de manière flexible par différents moyens didactiques : choix d'une matière intitulée *Etudes européennes*, centrée sur les droits de l'homme et la citoyenneté, relèvement des niveaux de langue visés au moyen de cours de type EMILE, par des cours de civilisation (anglaise...) ou sensibilisation à la réception de la littérature slovène (en traduction)...

[47] Les enseignements professionnels et techniques de second degré sont peu évoqués dans les réponses : ceux-ci sont alignés sur l'enseignement secondaire en Finlande, mais ce cas semble peu fréquent. En Belgique, communauté néerlandophone, 69% des élèves suivent des cours de deux ou plusieurs langues, soit davantage que dans les filières générales. En France, les niveaux escomptés pour les filières professionnelles sont diversifiés (profils) : B1 ou B2 selon les compétences pour la LV1 et la LV2, A2 ou B1 pour la LV3 en fin de secondaire. La Slovénie organise des enseignements de langues distincts selon les filières (élèves de 15-19 ans et programmes de 2 à 5 ans, visant le niveau B1 pour la LV1 et A2 pour la LV2). On croit percevoir une diversité légèrement plus grande quant au choix des langues dans ce secteur de l'enseignement secondaire, qui est sans doute due aux besoins langagiers différents selon les profils professionnels (tourisme, hôtellerie, restauration, par exemple).

[48] Les informations relatives aux dimensions éducatives des enseignements de langues sont en général absentes des réponses fournies,. Or, les dimensions éducatives sont présentes dans les objectifs définis par le *Plan d'action...* bien qu'elles semblent de moindre importance que les compétences linguistiques, évoquées comme elles le sont en fin de paragraphe : « (acquérir des compétences actives) [...] ainsi que des compétences interculturelles et la capacité d'apprendre des langues seuls ou avec l'aide d'un professeur ».

[49] On ne souligne qu'une seule fois dans les réponses : « ... schools face a very important task, which results from the introduction of foreign language teaching, i.e. developing pupil's interest, openness and tolerance towards other cultures and at the same time deepening their own identity » (Pologne).

[50] On ne rencontre enfin aucune information relative à la formation à l'apprentissage autonome (apprendre à apprendre).

[51] Quelques problèmes structurels spécifiques sont abordés dans les questionnaires :

- celui de la coordination avec les enseignements du cycle obligatoire et la continuité des enseignements, qui devrait pouvoir être clarifiée par l'adoption du CECR pour structurer tout le curriculum ;
- celui de la formation des enseignants, abordée cette fois en termes plutôt quantitatifs : manque d'enseignants pour pouvoir proposer des langues autres que les LVE les plus « populaires », manque de filières de formation pour l'enseignement des disciplines en langues (EMILE) ;
- celui des évaluations et de certifications : la crédibilité des certifications des compétences en langues par le système éducatif est souvent peu lisible ou peu crédible et les familles se tournent volontiers vers des certifications externes à l'école, telles que celles proposées par des institutions étrangères (Cambridge, Goethe Institut, DELF/DALF pour le français...). L'Italie a exploré cette voie, la France met au point avec ces agences des examens externalisés compatibles avec ses objectifs, son contexte et ses traditions éducatives (voir 2.6.).

Bonne pratique (5)

« Externalisation » des certifications

Afin de rendre plus crédibles les formations scolaires en langues, souvent mal perçues par l'opinion publique, le système éducatif français a décidé de mettre en place des certifications attestant le niveau de langue atteint, délivrées conjointement par l'état français et un organisme compétent du pays partenaire de la langue concernée. Une expérimentation a eu lieu avec l'allemand en 2006 et sera poursuivie en 2007 pour d'autres langues. Cette décision, particulièrement innovante dans la tradition éducative française, ne conduit pas, selon les premières observations, à concurrencer les diplômes nationaux et elle aurait des effets importants sur les pratiques pédagogiques (voir réponse 2.5 du questionnaire)

Commentaires et suggestions pour l'action

[52] Les lignes de développement du multilinguisme pour les enseignements secondaires ne diffèrent pas fondamentalement de ceux identifiés pour la scolarité obligatoire. Malgré les avancées, au cycle secondaire inférieur qui clôt la scolarité obligatoire, moins de la moitié des apprenants suit des enseignements d'au moins deux langues (Eurydice, 2005, *op. cit.*, tableau C2).

Il pourrait alors importer :

- [53] **d'inciter au développement des enseignements de deux langues dans les formations de second degré techniques et professionnelles**, de manière à ne pas faire apparaître celles-ci comme des parents pauvres et à laisser entendre, de cette manière,

que la connaissance des langues n'est pleinement légitime que pour les élèves de l'enseignement général qui sont supposés réussir le mieux. Ces filières pourraient aussi permettre une diversification accrue des enseignements de langues, car si elles sont vraiment conçues en fonction des échanges économiques (y compris en fonction des migrations intra européennes de moyenne durée), des besoins de langues particulières (celles des partenaires économiques, qui sont souvent les états voisins) pourraient s'y manifester avec plus d'évidence qu'ailleurs ;

- [54] de **structurer les curricula dans des perspectives globales cohérentes, longitudinalement**, depuis les premiers apprentissages jusqu'aux examens finaux **et transversalement**, entre les langues étrangères elles-mêmes et entre celles-ci et la/les langues de scolarisation (nationale/régionale/d'origine...). A cette fin, il sera utile de solliciter le CECR, comme cela est déjà le cas, mais aussi les descriptions des niveaux de référence du CECR élaborées langue par langue (désormais DNR) dans un programme du Conseil de l'Europe. Un exemple de cette transversalité pourra être recherché dans le curriculum « unifié » produit en Grèce ou dans celui du Val d'Aoste (Italie)²¹ ;

Bonne pratique (6)

Curriculum intégré/unifié de langues

Une réforme récente du curriculum secondaire grec a été adoptée, sur proposition de l'Institut pédagogique. Comme pour le cycle primaire, elle consiste à proposer une approche croisée par langue de ses différents éléments constitutifs. Ses principes directeurs et sa philosophie sont communs et sont diversifiés en fonction des langues concernées (anglais, français, allemand). Cette approche dite *cross thematic* est aussi adoptée pour l'ensemble du curriculum.

Pour gérer une formation bi-plurilingue au Val d'Aoste, dont les deux langues officielles sont l'italien et le français, a été mise au point une didactique intégrée des langues (DIL) qui est définie dans les programmes d'enseignement. Elle vise des compétences indépendantes des deux langues : une compétence de communication, une compétence métalinguistique, une compétence textuelle. Ces objectifs conduisent à une didactique par projets, préférée à l'élaboration de séquences didactiques²².

- [55] de **construire les curricula avec d'autres formes d'enseignement que la classe** (c'est-à-dire autrement qu'en termes d'heures d'enseignement en présentiel), de manière à « trouver » le temps manquant et d'éviter de laisser croire que les résultats obtenus ou les progrès escomptés sont directement proportionnels au nombre d'heures de formation : plus

²¹ Exemple de bonne pratique non cité dans la documentation recueillie mais choisi par le consultant.

²² Cavalli M. (2005) : *Education bilingue et plurilingue. Le cas du Val d'Aoste*, col. LAL, Crédif-Didier, Paris.

le nombre d'heures d'enseignement est élevé, plus leur efficacité risque de décroître (effet plafond/*ceiling effect*) ;

- [56] d'**inviter les pays membres à créer des curricula de langues dont les contenus portent aussi à une prise de conscience des relations interculturelles²³ et de la citoyenneté démocratique active**, où la maîtrise des langues joue un rôle central, pour des apprenants qui deviennent des citoyens de plein droit durant cette période de leur formation.

1.3. Apprentissage des langues dans l'enseignement supérieur

Une deuxième chance pour l'éducation multilingue ?

[57] L'élément 1.3. du *Plan d'action...* souligne le rôle essentiel de l'enseignement supérieur dans la promotion du multilinguisme sociétal et individuel. Les réponses données par les pays participants, généralement concises (deux pages en moyenne, sauf la Grèce et la Slovénie qui donnent de nombreux détails sur les mobilités européennes), ne semblent pas indiquer que des avancées significatives se soient produites dans ce domaine depuis 2004²⁴.

En premier lieu, un constat crédible est difficile à établir faute de données suffisantes ou rendues disponibles de manière centralisée (par exemple, Lituanie). Ensuite de très nombreux répondants soulignent que la situation peut être très variable d'un établissement supérieur à un autre, du fait de l'autonomie traditionnelle des universités (par ex., Espagne, Estonie, Grèce...). En tout état de cause, ces informations révèlent assez nettement que les universités ne se perçoivent pas comme des acteurs à part entière des politiques linguistiques et que leurs actions ne sont pas coordonnées.

[58] En effet, on ignore très généralement quelles liaisons sont établies entre elles de ce point de vue ou avec les autorités nationales : il n'y a pas de mécanisme de liaison en Irlande et les Pays-Bas présentent comme un progrès le fait qu'une convention ait été signée entre le gouvernement et les représentants de la formation professionnelle supérieure (*HBO Council*), par laquelle celles-ci s'engagent à « communicate better with each other about the contents of the degree programmes with regards to the needs of the field in which the graduates will theoretically be employed ». On ignore aussi la nature de leurs liens avec les entités régionales, qui sont leurs partenaires naturels, en termes de réponses à des besoins en langues spécifiques : gestion des langues régionales, préparation des étudiants à l'emploi, appui aux échanges économiques avec l'extérieur... Le processus de Bologne a sans doute accru l'importance donnée à la place des langues dans ces

²³ Voir, par exemple Byram M., Gribkova B. et Starkey H. (2002) : *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues .Une introduction pratique à l'usage des enseignants*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

²⁴ Bien entendu, on se réfère ici à toutes les formations universitaires autres que celles d'enseignants de langues, dites souvent « formations à des non-spécialistes (en langues) ».

Beacco, Université de la Sorbonne nouvelle
Rapport final Offre EAC 31/05

formations, mais il n'a pas encore conduit à une prise de conscience des responsabilités linguistiques spécifiques de l'enseignement supérieur dans la promotion du multilinguisme²⁵.

[59] Les langues sont cependant bien présentes dans le supérieur et, de ce point de vue, certains répondants croient pouvoir enregistrer des avancées, par exemple pour le nombre des langues proposées (Lituanie...) ou pour l'augmentation de la proportion d'étudiants suivant des cours en plus d'une langue (par exemple, + 18,5 % en République tchèque). Un mode d'organisation assez répandu consiste à confier à un département de langues transversal la responsabilité d'organiser ces enseignements pour les étudiants de toutes les facultés (par exemple, Autriche, Pologne). Les niveaux de compétences sont spécifiés à l'aide du CECR (Finlande ; B2 en Hongrie, mais le niveau est le même que celui de sortie du secondaire pour la LV1) ou évaluées par des certifications critériées (élaborées à cet effet en France, par exemple), ce qui contribue à clarifier les objectifs de formation. Des pays participants s'engagent dans la voie d'une prise en compte accrue des langues (par exemple, groupe de travail au Royaume-Uni et investissements ciblés prévus...), mais des lois, comme celle adoptée en juin 2005 en Suède (*New world, new university*), qui mettent l'accent sur la capacité des universités suédoises à accueillir des étudiants étrangers, ne vont pas nécessairement dans le sens du multilinguisme.

[60] Quoi qu'il en soit, on ignore en général :

- si des enseignements de langues sont obligatoires pour tous les étudiants ;
- s'ils portent seulement sur une langue ou sur deux (« au moins une LVE » en France, par exemple, stipule le texte officiel²⁶ ; intention de rendre une langue obligatoire en Slovaquie,...
- si celles-ci sont identiques à celles étudiées dans l'enseignement secondaire : « Higher education institutions organise teaching of foreign languages as a follow-up of secondary school teaching » (République tchèque).

[61] Quelques réponses font même état de dynamiques négatives (« foreign language have fallen out in many cases and/or are optional », Estonie), phénomène qui peut être explicitement attribué à une place grandissante occupée dans l'enseignement supérieur par l'anglais (Norvège).

[62] La conclusion du consultant, d'après les données disponibles, est que l'enseignement supérieur ne constitue certainement pas une phase de la vie langagière dans laquelle l'institution contribue à accroître significativement, à diversifier ou même à maintenir le multilinguisme des personnes.

[63] Les pays participants font état, avec satisfaction, d'une forte implication dans les programmes européens de mobilité internationale, ce à quoi les invitait le *Plan d'action...* (par exemple, Lituanie, République tchèque...) ou dans la mise en place de formations et de diplômes bi- ou plurinationaux. Ces échanges impliquant étudiants et enseignants semblent conduire à un accroissement de

²⁵ Voir l'action du Conseil européen pour les langues.

²⁶ Arrêté du 23 avril 2002.

**Beacco, Université de la Sorbonne nouvelle
Rapport final Offre EAC 31/05**

l'emploi de l'anglais comme langue d'enseignement ou même comme langue de communication (production écrite) entre les chercheurs nationaux, bien que la répartition des destinations soit équilibrée dans un cas comme celui des Pays-Bas (3000 au Royaume-Uni, 3000 Belgique, 2300 en Allemagne, 1900 en Espagne ...). On souligne aussi qu'un nombre croissant de cours serait proposé en anglais, que sa présence augmente fortement dans les publications scientifiques et les échanges professionnels (Norvège) ou que l'anglais devient *lingua franca* (Irlande). On note cependant que certains pays participants ont tiré parti de la présence des langues étrangères à l'université pour créer des filières mixtes disciplines non linguistiques /langues.

Bonne pratique (7)

Formations universitaires multidisciplinaires (langues et disciplines scientifiques)

L'université d'Anvers (Belgique, communauté néerlandophone) propose une formation de niveau licence qui forme des étudiants en sciences naturelles avec une mineure en langues étrangères. Cette formation conduit à une licence double. Ce décloisonnement des disciplines traditionnelles est tout à fait favorable aux langues et il est fortement souhaité dans le cadre du processus de Bologne. De tels cursus langues-sciences peuvent constituer des formations adaptées aux activités économiques dans l'espace mondialisé et à des fonctions enseignantes requises par les formations primaires ou de type EMILE (voir 2.5.)

[64] Le *Plan d'action...* mettait explicitement en garde contre les « effets inattendus [de cette offre d'anglais] sur la vitalité de la langue nationale », se fondant sur les recherches qui mettent en évidence que, si une langue n'est plus l'expression de la science vivante et de la modernité, ses autres fonctions sociétales peuvent souffrir de cette perte de légitimité : une telle dynamique peut tendre à créer une situation de diglossie. L'accroissement souhaité des échanges ne semble pas avoir conduit à un multilinguisme accru (ce à quoi on pouvait s'attendre cependant) et il en vient même à remettre en cause le statut de certaines langues nationales, comme vecteur de la création scientifique et universitaire dans des pays de petite taille démographique et dont la langue ne dispose pas d'une audience internationale, mais aussi dans d'autres pays (par exemple, la France)²⁷. Les réponses au questionnaire de suivi ne sont pas en mesure de rendre compte de la manière dont cette question stratégique et politique est débattue dans les espaces nationaux/régionaux.

Commentaires et suggestions pour l'action

[65] Il importe de prendre la mesure de cette conscience encore faible de la place des langues dans l'enseignement supérieur. Celle-ci tendrait à prouver que, précisément, la formation multilingue tout

²⁷ La loi du 4 août 1994 (dite *loi Toubon*) comporte des dispositions pour l'emploi du français dans la communication scientifique.

au long de la vie n'est pas encore perçue comme une réalité culturelle, puisque l'université n'offre pas sa deuxième chance au multilinguisme. Si cette étape dans la formation tout au long de la vie venait à faire défaut ou ne compensait pas une formation antérieure insuffisante sous ce profil, c'est l'ensemble du dispositif qui pourrait se trouver remis en cause. Il semble donc souhaitable de réfléchir à l'opportunité et aux moyens concrets de :

- **sensibiliser les universités à leurs responsabilités éducatives** dans ce domaine, ce qui a pourtant été très rapidement perçu pour d'autres enseignements fonctionnels comme l'informatique de bureau. Or, les jeunes adultes qu'elles reçoivent peuvent se montrer tout à fait réceptifs à la l'éducation multilingue, d'autant plus qu'ils ont désormais la possibilité de gérer leur vie langagière ;
- **inviter les universités à se doter de plan d'action pour l'éducation multilingue**, en concertation entre elles et avec les autorités nationales/régionales ;
- **mettre en place des centres de ressources en langue** pour des apprentissages autonomes, éventuellement accessibles à des non étudiants ;
- **rendre les enseignements des langues étrangères obligatoires pour tous les étudiants** de toutes les facultés, cycles et filières ;
- **vérifier une connaissance de niveau B1 ou B2**, en particulier pour les compétences de réception écrite et/ou de production orale (au sens du CECR), **pour les langues apprises dans le cycle pré universitaire** ;
- **permettre aux étudiants de maintenir ou même de développer** (pour certaines compétences) **leurs acquis en langues** (LV1 et LV2 apprises antérieurement en milieu scolaire) **autrement que par des cours de langues** : séjours, échanges, stages, formations bi/plurilingues, activités culturelles (artistiques, sportives...)... ;
- **encourager** l'apprentissage de l'intercompréhension, l'apprentissage en tandem²⁸ et généralement **l'apprentissage autonome**, y compris à partir de bases de ressources en ligne communes ou créées au niveau européen ;
- **organiser l'enseignement d'une troisième langue étrangère pendant le cycle de 5 ans que constituent la licence et le master** (tels que définis dans le processus de Bologne) qui permettrait de viser des niveaux de type A2 ou B1 ou même au-delà en réception, en privilégiant les langues nécessaires à l'Europe, à sa cohésion culturelle (par exemple, les langues slaves sont nettement sous-enseignées en Europe occidentale), à sa culture de paix (les langues des pays voisins qui souvent sont aussi des partenaires économiques privilégiés) et à son développement économique (les langues des puissances émergentes : hindi, tamoul, chinois, brésilien / portugais...).

²⁸ Helmling B. (2002) : *L'apprentissage autonome en tandem*, Collection Essais, Didier, Paris.

1.4. Apprentissage des langues chez les adultes*Valeur personnelle, professionnelle et européenne des langues : qui finance quoi ?*

[66] L'apprentissage des langues par les adultes fait l'objet d'un bref paragraphe dans le *Plan d'action...* (p. 21), mais l'importance de ce domaine est notable, puisqu'il concerne toute la vie avec les langues à l'exclusion de ses premières phases (apprentissages scolaires et éventuellement, supérieurs). Les réponses au questionnaire de suivi sont brèves ou très brèves et il y a même une non réponse. Cela correspond très vraisemblablement au fait que les répondants ne sont généralement pas impliqués directement ou centralement dans ces actions, qui ne sont pas partout de la responsabilité des autorités éducatives nationales/régionales, puisqu'elles concernent des partenariats avec les milieux économiques, les entreprises actives sur le marché des langues ou le tissu associatif. Le *Plan d'action...* invite les pays participants à créer des structures pour encadrer et accompagner l'apprentissage des langues toute la vie, en particulier dans le cadre des activités professionnelles. Il insiste sur le rôle des activités culturelles (musique, littérature, films, vacances, jumelages de villes, service de volontariat) dans ce contact continué avec les langues, dont la plupart ne relèvent pas du champ d'action des ministères chargé de l'éducation.

[67] La formation aux langues des adultes est possible dans des institutions privées payantes. Leurs tarifs sont relativement élevés et l'accès aux langues n'est pas garanti sur des bases d'équité sociale. Certains pays participants estiment que cette formation n'est pas une de leurs priorités et s'en remettent au secteur privé (par exemple, les Pays-Bas où cependant des écoles « *for senior secondary professional education* » offrent des cours de langues), alors que d'autres la prennent en charge massivement et ce depuis longtemps (par exemple, en Espagne : les *Escuelas oficiales de idiomas*, où sont proposées jusqu'à 20 langues, dont la maîtrise est évaluée par des certifications calées sur les niveaux de CECR).

Bonne pratique (8)*Écoles officielles de langues pour adultes*

Ces établissements destinés tout particulièrement aux adultes sont une caractéristique ancienne du système éducatif espagnol, aussi bien au niveau régional qu'au niveau national, mais elles demeurent toujours un dispositif de référence. Peut y être organisé l'enseignement de 20 langues. Les programmes d'enseignement sont en train d'être articulés aux niveaux A2, B1 et B2 du CECR. Les certifications délivrées ont un caractère officiel. Ce mode d'organisation de l'enseignement tout au long de la vie présente l'avantage de proposer des cours de langues dans des structures facilement identifiables et fonctionnent en réseau. L'implication financière des autorités en fait un outil de formation particulièrement équitable.

[68] Cette prise en charge collective du développement des répertoires linguistiques individuels est variable dans ses modalités d'organisation et son importance dans le marché des langues : la

Beacco, Université de la Sorbonne nouvelle
Rapport final Offre EAC 31/05

France agit par l'intermédiaire de 250 Groupements d'établissements de l'Education nationale qui dispensent des cours de langues échelonnés en 5 degrés des compétences (ancrés dans le CECR), la Grèce par des Centres pour l'éducation des adultes, la Suède par ses *Study circles* traditionnels, largement financés par l'état (qui ne sont pas exclusivement centrés sur les langues), la Suède par son Agence « *for flexible learning* » (CFL) ou encore la Slovénie par ses Ecoles secondaires pour adultes ou ses Universités populaires. Le Royaume-Uni souligne que le développement des apprentissages de langues dans le cadre de la formation continue (*further education*) est un élément important de la *National Language Strategy* et que, de 2002-2003 à 2004-2005, le nombre des stagiaires concernés est passé de 185000 à 255000. Les municipalités sont aussi actives, mais les données permettant de caractériser l'organisation et l'impact des enseignements font défaut (mention des municipalités dans la réponse de la Finlande; il existe à Paris une très active et très abordable *Ecole municipale de langues*, réservée aux résidents de la capitale).

[69] Devant le manque de motivation des adultes (relevé, par exemple en Estonie ou en Hongrie (enquête citée en 1.4. b), mais qui peut s'expliquer par des représentations faussées de ce qu'est l'apprentissage et la connaissance des langues), certains pays participants ont eu recours à des incitations financières : bourses en Espagne (35000 bourses de 1000 euros, mais uniquement pour l'apprentissage de l'anglais), réduction d'impôts sur le revenu (Hongrie, mais cette mesure a été reportée en janvier 2007), chèques langues/*vouchers* pour les langues (République tchèque, Belgique, communauté néerlandophone) qui sont considérés comme un moyen très motivant.

Bonne pratique (9)

Des chèques-langues

Suivre des cours de langues est une question de motivation et de disponibilité, mais aussi d'argent. Pour encourager la formation en langues tout au long de la vie, des états membres comme la Belgique, communauté néerlandophone et la République tchèque ont mis en place un système de *vouchers* pour les langues dont il est rapporté qu'il a fortement augmenté la demande des adultes. Ce système est co-financé par l'État, les employeurs et les usagers. Il présente l'avantage d'être transparent, relativement facile à gérer et de manifester concrètement l'importance *des formations en langues tout au long de la vie*.

[70] Le recours à un site Internet offrant l'accès gratuit à des formations en langues reste encore peu répandu mais se développe.

Bonne pratique (10)

Sites Internet gratuits de formation en langues

Une des formes d'enseignement utilisée pour inciter les adultes à apprendre les langues est constituée par des sites Internet. Celui mis en place en Belgique, communauté néerlandophone : *Word wat je wil* (www.wordwatjewil.be) est une base de données qui propose un inventaire des formations en langues disponibles, officielles et privées. De son côté, la République tchèque prépare une *National Language Gateway* qui aura pour fonction de fournir des accès à des cours de langues en ligne, gratuitement. Les objectifs de ces cours seront calés sur les descripteurs du CECR.

Un projet semblable (*Virtual Skill Academy for Foreign Languages*) est sur le point de voir le jour au Royaume-Uni. Il existe en Norvège pour les immigrants adultes et en Autriche (sous forme de formation mixte/*blended learning* : conversation en présentiel, le reste en ligne avec un tutorat en temps réel).

[71] Il serait éclairant de disposer de données sur le coût de ces formations pour les apprenants (par rapport au marché privé) et d'analyses économiques (par exemple, % de l'autofinancement) des investissements nécessaires à ces formes de l'action publique pour les langues, rapportés aux budgets nationaux/régionaux.

[72] On ne dispose pas de suffisamment de données pour comprendre si et comment s'effectue une labellisation officielle des établissements privés en ce qui concerne la qualité de l'enseignement proposé ²⁹, en particulier pour les établissements autorisés à répondre à des offres privées ou publiques de formation (par exemple, venant pour les entreprises qui ont externalisé leur formation continue ou venant de la puissance publique, pour la formation des adultes migrants) : ainsi on fait état de ce que la République tchèque a organisé un dispositif de labellisation (décret de 2005) pour les établissements privés autorisés à délivrer des examens d'État en langues. Un même dispositif a été créé en France pour les centres privés ou associatifs proposant des formations en français comme langue étrangère.

[73] La poursuite de l'apprentissage de langues déjà connues ou de langues nouvelles par les adultes dépend largement des dispositions du droit du travail relativement à la formation continue des personnels. Les actions des entreprises dans le domaine des langues sont mal représentées dans le questionnaire de suivi : une enquête de la Confédération des industriels caractérise les compétences attendues en langues des personnels recrutés (Finlande) : il est à souligner que, si l'on souhaite une maîtrise de l'anglais à 80%, on attend aussi des compétences en allemand (40%) et en russe (40%), ainsi qu'en français, italien et chinois. Une enquête de même nature (Norvège) montre que l'anglais est langue de travail dans seulement 8% des entreprises mais que 70% des employeurs souhaitent recruter des personnels avec une maîtrise de l'anglais ou d'autres langues (10%). Il n'est pas surprenant de constater que les choix des entreprises, confrontées à des

²⁹ Voir les activités de EAQUAL.

besoins linguistiques concrets, sont moins « idéologiques »³⁰ que les aspirations des parents d'élèves, qui sont pourtant celles qui se reflètent le plus facilement dans des formations scolaires tournant souvent au « tout anglais ». Tant il est vrai que les parents d'élèves se trouvent aussi être des électeurs.

[74] Les réponses ne font que très exceptionnellement état de la place des langues dans les activités culturelles mentionnées par le *Plan d'action...*

Commentaires et suggestions pour l'action

[75] Ce domaine de la formation des adultes est essentiel pour le multilinguisme, puisque c'est dans cet espace, fort ample, que les citoyens européens vivent leur vie avec les langues et ainsi vivent ensemble. Les acteurs de telles politiques linguistiques sont nombreux et ils sont souvent situés dans la société civile et non dans les structures d'état. Il importe, aux yeux du consultant :

- de **collecter davantage de données** sur les apprentissages langagiers des adultes, sur le marché privé et associatif des langues, sur les formations de ce type relevant de la responsabilité des entreprises (et le droit à la formation continue)... ;
- **d'encourager la coopération entre les pays participants**, dont certains ont construit une solide expérience dans ce domaine ;
- de **chiffrer les investissements nécessaires à des actions significatives** pour des publics très importants quantitativement ;
- de **créer des dispositifs de concertation et de coopération entre les autorités éducatives et le monde économique**, par exemple par le biais des chambres de commerce et d'industrie ;
- de **créer des dispositifs de concertation et de coopération avec les établissements privés ou associatifs actifs sur le marché des formations en langues** pour étudier les moyens de permettre un accès aux langues au plus grand nombre et pour en assurer la qualité attendue des usagers ;
- de **créer des dispositifs de concertation et de coopération avec les professionnels du tourisme**, de manière à ce que certains de leurs produits comportent une sensibilisation au contact interculturel et aux langues et cultures des pays visités ;
- **d'élargir l'éventail des activités de contact avec les langues**, au-delà des cours de langues, **à des activités culturelles** impliquant les responsables des politiques culturelles et les industries de la culture (par exemple : éditions bilingues, DVD bi-plurilingues pour les films, les chaînes câblées, création d'un Label européen pour la meilleure émission annuelle de télévision consacrée aux langues ou ayant un rapport avec elles (au niveau européen),

³⁰ Voir aussi Truchot Cl. (2002) : *L'anglais en Europe : repères*, étude de référence du *Guide...*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

accroissement de la place des langues dans la presse écrite régionale...), festivals de théâtre en langue originale avec sur-titrage...)

- d'inciter à l'organisation d'**actions spécifiques en direction des seniors et des retraités**
- d'inciter à l'organisation **d'actions spécifiques en direction des personnes en traitement hospitalier de longue durée ou vers le monde carcéral**, puisque les langues sont une fenêtre sur le monde ;
- de définir les **qualifications et la formation des enseignants impliqués dans les formations d'adultes.**

[76] Ce domaine étant le plus large et le plus diversifié de l'éducation multilingue, il est encore en chantier et il le demeurera longtemps. Il se caractérise par le fait qu'il n'entre que partiellement dans le champ d'action des systèmes éducatifs nationaux/régionaux, ce qui appelle la mise en place de partenariats stables. Il importera de fixer une démarche d'ensemble des pays participants identifiant des priorités pour chacune de ses phases de réalisation.

[77] Il semble que certains pays participants se sont donnés de moyens d'action conséquents, au moins pour une partie de ces formations : il reste à comprendre jusqu'où les autorités veulent aller dans cette prise en charge, par rapport à l'offre privée. Car l'apprentissage des langues peut être considéré comme un loisir personnel ou comme une manière de devenir plus européen. Cette question de société relève d'un débat politique plus large sur le rôle de l'état dans l'éducation, où des points de vues dits *libéraux* (l'éducation relève de la responsabilité personnelle des citoyens) ou plus « interventionnistes » s'opposent traditionnellement. Dans ce débat, il sera bon de ne pas sous-estimer le fait que cette éducation aux langues des adultes répond à un projet partagé, qui est celui de la constitution d'une appartenance européenne : il conviendra donc de savoir si ces formations sur la longue durée contribuent à diversifier effectivement les répertoires de langues individuels et à construire un rapport positif aux langues, appréhendées comme une « manière d'être à l'Europe »³¹ et non comme une simple compétence à communiquer verbalement.

1.5. Apprenants en langues ayant des besoins spéciaux

Des langues pour tous

[78] L'élément 1.5. du *Plan d'action...* invite les pays participants à élaborer des démarches appropriées pour des apprenants pour lesquels l'apprentissage des langues est rendu difficile par des caractéristiques physiques, psychologiques ou autres. Les répondants donnent des informations relativement circonscrites sur ces actions, qui impliquent une responsabilité éducative évidente mais ils se bornent souvent, à juste titre, à évoquer les aspects, souvent très

³¹ Voir Beacco J.-C. (2004) : *Langues et répertoires de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*, Conseil de l'Europe, Strasbourg. Existe en version anglaise. Consultable à l'adresse : www.coe.int/

techniques et spécialisés, de ces formations (aux non entendant, non voyants, enfants autistes, dyslexiques...)³².

[79] Très généralement, les pays participants indiquent que leur politique est en accord avec les attentes du *Plan d'action...* : ces publics d'apprenants sont pris en considération, pour certains depuis longtemps (par exemple, en Grèce : « in all cases, parents expect their children to try to learn foreign languages, and schools are obliged to provide equal opportunities at all levels to all pupils with or without disabilities »). D'autres ont pris des dispositions plus précises depuis 2004 (par exemple, la Hongrie dans le cadre du *World-Language Programme* qui comporte un sous programme : *Help the disadvantaged*). L'orientation convergente est que ces apprenants suivent le cursus commun, aussi longtemps que cela est possible (par exemple, Espagne, France, Royaume-Uni...) et qu'ils bénéficient d'accompagnements didactiques individualisés et flexibles. Ils ne sont pas exclus des formations en langues de manière automatique, mais ils en sont dispensés après demande et examen de chaque dossier (par exemple, Finlande, Norvège, Pologne où les élèves non entendant peuvent être dispensés de la LV2 par une disposition de septembre 2004).

[80] En ce qui concerne les apprenants non entendant, le questionnaire de suivi ne permet pas de savoir si les pays participants ont souscrit au texte du Parlement européen de 1987 qui invite les états à reconnaître la langue des signes comme la langue première de ceux-ci (par exemple, adoption en 2002 en Slovénie, en 1996 en Lituanie, en cours de discussion en Estonie...).

Bonne pratique (11)

Langue des signes reconnue comme langue minoritaire

La langue des signes a obtenu le statut de langue minoritaire en Autriche (2005). Cette reconnaissance officielle s'accompagne d'actions comme : des projets de recherche (état des lieux demandé par le ministère de l'éducation, pour améliorer l'enseignement de cette langue première), l'appui à un centre de qualification professionnelle (*Equalizent*), l'ouverture de cours de langues des signes autrichienne à l'Académie pédagogique de Vienne qui a rencontré un grand succès et qui préfigure une formation des enseignants à cette langue, encore à créer.

[81] On ne dispose pas davantage de données sur les langues enseignées dans le cadre de ces besoins éducatifs spéciaux, mais si l'insertion de ces apprenants s'effectue dans l'enseignement général, il est probable que l'approche de l'anglais est privilégiée (comme on le note en Irlande, suite à un rapport de l'Inspection : « students with special educational needs did not have the

³² Voir European Commission (January 2005) : *Special educational needs in Europe. The teaching and learning of languages. Insights and innovation. Teaching languages to learners with special needs*, réalisé sous la direction de D. Marsh.

opportunity to study any language other than English »), bien que d'autres choix soient prévus (Suède).

Commentaires et suggestions pour l'action

[82] A partir de ces données éparses, il n'est pas possible de savoir comment les mesures citées plus haut sont mises en application et, en particulier, si « la principale barrière envers la réussite de l'apprentissage des langues étrangères par des élèves possédant des besoins éducatifs particuliers [demeure] due à une perception négative de l'aptitude des élèves, à une vision limitée de l'importance pratique des langues pour ces élèves et le manque de reconnaissance de cette population scolaire »³³. Il est donc malaisé de proposer des lignes d'action précises. On se bornera à souligner que demeurent prioritaires :

- la **formation des enseignants** des cycles primaires et secondaires, souvent signalée comme insuffisante, situation à laquelle on cherche à remédier (par exemple, France, Lituanie...)
- l'**insuffisance des matériels d'enseignement** disponibles, souvent du fait du caractère restreint du public qui est susceptible de freiner les éditeurs
- parfois l'**insuffisance du temps d'enseignement à disposition**, puisque les besoins éducatifs spéciaux requièrent une attention et donc, probablement, une durée d'enseignement accrue.

[83] Dans ces conditions, les échanges d'exemples de bonnes pratiques entre les pays participants s'avèrent essentiels.

1.6. Eventail de langues

Logique de demande ou logique d'offre ?

[84] Le dernier élément de la section I du *Plan d'action...* invitait les pays participants à diversifier l'enseignement des langues proposées aux apprenants à un moment donné du curriculum de formation et à différents stades de celui-ci (cycles scolaires de premier ou de second degré, cycle d'enseignement supérieur) et durant le reste de la vie (centres d'éducation pour adultes, entreprises...). Cette diversification majeure devait conduire les pays participants à proposer les « grandes » et les « petites » langues européennes, les langues régionales et minoritaires, celles des migrants, les langues nationales, celles des partenaires commerciaux dans le monde entier et celles des nouveaux États membres. Les réponses à cette question sont généralement brèves et ne font que peu état d'innovations dans l'offre de langues. Les réponses à cette question recourent largement celles données à 1.1. et à 1.2.

³³ Ouvrage cité dans la note précédente : *Résumé d'orientation, conclusion principale*.

Beacco, Université de la Sorbonne nouvelle
Rapport final Offre EAC 31/05

[85] On note une certaine « percée » des langues slaves dans l'offre de quelques pays : par exemple, les langues des nouveaux États membres sont proposées à l'université et leur introduction est à l'étude dans les formations d'adultes en Belgique, communauté néerlandophone (compris le serbe et le croate) ; le tchèque et le polonais sont désormais enseignés en Espagne, tout comme le russe en Irlande. L'élargissement de l'éventail concerne aussi les situations où celui-ci était restreint et où sont désormais rendues disponibles des « grandes » langues comme, par exemple, l'espagnol et l'italien (Grèce). Les langues d'Asie font leur apparition timidement : par exemple, chinois et coréen en Catalogne (mais il peut s'agir de langues d'immigrants) ou japonais (Irlande), chinois et japonais au niveau universitaire (Suède)...

[86] Les langues des immigrants ne sont mentionnées qu'exceptionnellement (la Suède fait état de l'enseignement de 100 langues minoritaires). Il en va de même pour les langues régionales sans statut pleinement officiel qui sont en fait des langues d'enseignement (seulement citées par l'Estonie pour des dialectes estoniens du sud du pays et les Pays-Bas pour le frison).

[87] Les langues des voisins sont aussi parfois rendues disponibles. Elles ne sont pas nécessairement retenues du fait du voisinage, mais parce que ce sont aussi de « grandes » langues (par exemple, français et portugais en Espagne). On notera avec intérêt la demande d'arabe dans le sud de l'Espagne

Bonne pratique (12)

Enseigner les langues de ses voisins

Le land de Niederösterreich a lancé en 2003, le plan « Sprachoffensive » qui concerne 13000 élèves. Ceux-ci apprennent le tchèque, le slovaque et le hongrois. Ce dispositif a été complété par la création d'un *Centre de compétence* régional qui a des fonctions de coordination (avec les entreprises, les établissements offrant des cours des langues des pays limitrophes...). De son côté, la Grèce qui a introduit l'enseignement du turc en Thrace, non dans les écoles bilingues spécifiquement destinées aux « musulmans »/turcophones (dont les droits sont garantis par le Traité de Lausanne de 1923), mais dans d'autres établissements secondaires publics de la région.

On ne peut que souhaiter l'extension de cette pratique, parce qu'elle est de nature à créer une culture de coexistence indispensable à l'Europe.

[88] Il est facile de constater que, même pour l'offre de langues, les évolutions sont lentes et limitées (par la demande, souvent) et que généralement les états n'anticipent pas leurs besoins en langues mais les subissent, phénomène qui peut entraîner des pertes financières et économiques supérieures à celles que nécessite le financement de l'enseignement des langues dites « rares ».

[89] La diversification est une tâche que certains états acceptent de prendre en charge (par exemple, en Finlande : projet de plan pour la diversification en 2006). Même s'il s'agit d'initiatives

Beacco, Université de la Sorbonne nouvelle
Rapport final Offre EAC 31/05

d'ampleur limitée, elles ont valeur de symbole (par exemple, la Hongrie : sous programme d'incitation concernant 9 langues introduites dans 58 classes en 2003-2005). D'autres, plus nombreux, prennent acte de la situation mais recommandent l'anglais comme LV1 (par exemple, République tchèque), ceci « au nom de la continuité de l'enseignement », ou en rendent l'enseignement obligatoire, ce qui n'empêche pas de chercher à promouvoir les langues les moins enseignées. Mais on imagine facilement que, dans l'opinion publique, le succès ou la continuité de ces démarches volontaristes peut être miné par les prises de positions officielles pour l'enseignement de l'anglais. On a parfois le sentiment, à la lecture des réponses, que certains pays ne voient pas de contradiction majeure entre les objectifs du *Plan d'action...* et la « domination » de l'enseignement de l'anglais, que d'autres semblent subir comme une sorte de fatalité : « English is popular », donc on ne voit pas pourquoi intervenir ni comment le faire (par exemple, Hongrie : « a lot is still to be done »; Pologne : « the process of changing people's attitudes [...] seems very difficult and time consuming »)

[90] Il est évident que l'offre en langues ne suffit pas à créer la demande, mais elle est la condition nécessaire de toute diversification : en France 15 langues sont possibles dans le premier cycle du second degré et 17 dans le second cycle mais 97% des élèves étudient l'anglais (comme LV1 ou LV2).

Bonne pratique (13)

Promotion d'une langue peu choisie : les classes «bilangues»

Une campagne active d'explication auprès des parents a permis de faire remonter l'enseignement de l'allemand d'environ 10% (au début du premier cycle du secondaire) en première année du cycle secondaire inférieur français. Outre l'information de familles, a été créé le dispositif dit des classes *bilangues* : les élèves qui ont choisi l'allemand en LV1 dans le cycle primaire peuvent aborder l'étude de l'anglais comme LV2 dès cette classe. Une implication forte des autorités éducatives est donc à même de modifier les représentations et les attitudes, si elle est accompagnée des mesures techniques adéquates.

[91] Cette solution préconisée dans le *Plan d'action...* a été peu exploitée par les pays participants. L'exemple ci-dessus montre qu'elle peut constituer une bonne réponse à la non diversification, dont le questionnaire irlandais explique les fondements (réponse à 1.6. b) en termes « de préjugés sur l'importance et l'utilité des langues ». Celle-ci n'est pas un état irréversible final de la situation des langues.

Commentaires et suggestions pour l'action

[92] Les **résistances au multilinguisme ont été sous évaluées**, d'autant que sa définition est elle-même susceptible d'interprétations plurielles (voir 5.2.). Les réponses à cette question de synthèse le montrent avec assez d'évidence. Certes, il importe de mesurer les avancées sur le moyen terme, pour des raisons opérationnelles (par exemple, nature des programmes d'action à mettre en place), mais **il convient aussi de laisser le temps aux pays participants d'installer l'éducation multilingue d'abord dans les esprits et ensuite dans les faits**, car c'est bien d'un changement de mentalités qu'il s'agit et les transformations de cette nature se déploient sur la longue durée.

[93] La philosophie éducative du multilinguisme ne réside pas fondamentalement dans l'acquisition d'une compétence efficace en langues pour la vie professionnelle, finalité qu'elle n'ignore évidemment pas et qui est tout à fait légitime. Mais celle-ci est comme subordonnée à l'acquisition d'une capacité autonome à s'approprier toutes sortes de langues, à des degrés de maîtrise différenciés en fonction des besoins de chacun, au cours de sa vie. Elle vise à rendre sensible à la valeur et la créativité de toutes les langues, comme autant de chefs d'œuvre humains, à leur rôle irremplaçable dans la communication humaine, autre que strictement langagière (l'intercompréhension humaine d'E. Morin³⁴). Elle cherche à créer des attitudes de bienveillance langagière et de tolérance, particulièrement nécessaires pour le respect des langues minoritaires, trop souvent minorées du fait des représentations sociales du statut de leurs locuteurs. La philosophie de l'éducation multilingue fait de cette dernière un élément du développement humain en société, susceptible de fonder des appartenances européennes partagées et une société démocratique et civile.

Remarques conclusives

[94] L'éducation multilingue ne se définit pas par rapport à l'enseignement de telle ou telle langue, car elle n'a pas pour finalité la seule compétence de communication verbale. Sa diffusion semble entravée par une demande sociale massive d'anglais, dont la connaissance est souvent réputée « suffire » (*English is enough*). Du fait de cette position dominante dans la demande sociale, les enseignants d'anglais eux-mêmes ont une responsabilité particulière, qui est de créer chez les apprenants une conscience accrue de la fonction et de la valeur du multilinguisme.

[95] Si l'anglais est considéré comme préférable comme langue de communication, on peut fixer les objectifs à atteindre, dans le cadre de la scolarité obligatoire, à des niveaux comme A2 (pour la conversation) ou B1 (pour la compréhension de textes) et réserver à des formations ultérieures et/ou à certaines filières spécifiques de l'enseignement secondaire des objectifs majeurs. On peut, inversement, organiser des enseignements plus consistants au cours du premier cycle du

³⁴ Morin E. (2004) : *Ethique. La méthode 6*, Seuil, Paris ; voir chapitre IV : *Ethique de la compréhension*, p. 121 et suivantes.

secondaire et dans le second cycle (comme LV2). Proposer le seul anglais comme langue obligatoire (non à choix) semble contraire à l'option multilingue qui se fonde sur la diversité. L'essentiel demeure d'organiser les enseignements de langues de manière à ce que chacun puisse continuer à développer son répertoire individuel.

[96] Aux yeux du consultant, il apparaît, d'après les données rendues disponibles, que les pays participants ont surtout développé l'enseignement de l'anglais et des « grandes » langues, et qu'ils auraient agi en ce sens sans les invitations de la Commission à prendre au sérieux les enseignements des langues pour le développement européen. ***Mais l'invitation au plurilinguisme a été entendue, comme en témoignent nettement les bonnes pratiques retenues, et celui-ci prend forme, de manière souvent volontariste et presque contre l'opinion publique. Il faut savoir gré de cela aux acteurs militants de cette rénovation fondamentale, en particulier aux membres du GTL, que le Plan d'action... accompagne dans leurs activités sur place.*** Le multilinguisme n'est pas encore interprété dans toutes ses implications et, en cela, la Commission continue à avoir un rôle d'impulsion et d'accompagnement irremplaçable : l'éducation multilingue est à refonder, mais cela n'est en rien de surprenant, car il y a fort à parier que cette relance nécessaire ne sera pas la dernière.

2. Analyse des réponses relatives à la section 2 du Plan d'action... : un meilleur enseignement des langues

[96] Le questionnaire de suivi portait ensuite sur 5 éléments du *Plan d'action...* : 2.1. : *L'école favorable aux langues*, 2.3³⁵ : *La formation des professeurs de langues*, 2.4 : *L'offre de professeurs de langues*, 2.5 : *La formation des enseignants d'autres disciplines*, 2.6 : *Evaluation des compétences linguistiques*. Les actions entreprises (questions a) dans ces 5 domaines sont toujours nombreuses (de 12 à 15 sur 16) : les réponses les plus consistantes concernent l'évaluation des compétences linguistiques, surtout présentée dans le *Plan d'action...* comme certification officielle (délivrance des diplômes) et moins comme évaluation formative (rôle qui semble dévolu au *Portfolio européen des langues*). La description des obstacles (questions b) est moins fournie, en particulier pour 2.3, 2.5 (env. 50% de non réponses) et 2.4 (10 non réponses). Les initiatives pour surmonter les obstacles identifiés (questions c) donnent lieu à un nombre conséquent de non réponses, en particulier 2.1, 2.3 et 2.4. En règle générale, la consistance des réponses est corrélée à la répartition : les réponses aux questions a) sont les plus nombreuses et les plus consistantes, celles aux questions de type c) les moins nombreuses et les plus brèves.

[97] Cette configuration peut être mise en relation avec « l'effet questionnaire » lui-même, qui implique que les répondants mettent en évidence les actions conformes au *Plan d'action...* De plus,

³⁵ Le questionnaire adopte une numérotation de 2.1 à 2.5, car il ne comporte pas de question sur l'item 2.2 du *Plan d'action...*

la durée considérée (deux ans) peut s'être avérée trop courte pour qu'il soit possible d'avancer des diagnostics et de remédier à des dysfonctionnements.

2.1. L'école favorable aux langues

Une conception holistique de l'enseignement nécessaire à l'éducation multilingue

[98] Le point 2.1. concerne essentiellement l'approche dite *holistique*, qui dans la littérature didactique est plutôt désignée comme *approche transversale* ou *intégrée* des langues³⁶ et qui se situe au niveau des programmes (coordination entre les enseignements de langues) et non à celui des établissements. Il met aussi l'accent sur la compréhension multilingue, dite aussi *intercompréhension*, en particulier l'intercompréhension des langues voisines ou proches³⁷.

[99] Les réponses montrent globalement que les réalisations dans ce domaine sont très modestes, d'autant que certaines laissent deviner que la notion elle-même donne lieu à des interprétations décalées. Par ailleurs, les pays participants soulignent la durée nécessaire à une telle réalisation.

[100] On note combien les enseignements de la langue nationale/officielle/de l'école sont isolés et, en général, peu ou non reliés aux enseignements des langues autres (par exemple, Pologne). L'Irlande souligne que « the strongly subject based curriculum at second level tends to militate against a holistic approach to the teaching of language ». Même constatation pour la France : « L'identité professionnelle des enseignants de langues est très fortement ancrée sur leur spécialité linguistique ». La constatation norvégienne pourrait être largement pertinente pour d'autres pays : « Teacher education has so far not taken into account a holistic approach to the teaching of language ».

[101] Quelques réponses font état de la place faite dans l'école aux langues des nouveaux arrivants, où elles peuvent servir de langue d'enseignement des autres disciplines, avec le but de créer un bilinguisme fonctionnel. Intégrer les langues des enfants est un moyen d'intégrer les enfants eux-mêmes dans une autre culture éducative.

Bonne pratique (14)

Les langues des nouveaux arrivants comme langue d'enseignement

Le système éducatif finlandais cherche à assurer la transmission intergénérationnelle des langues des nouveaux arrivants. Il se fixe comme objectif un bilinguisme fonctionnel, défini par le Bureau national de l'éducation en 2004. Les langues les plus enseignées comme langues maternelles dans le système éducatif sont le russe, l'albanais et le somali. Le questionnaire de suivi fait état d'enseignements en tant que langues maternelles de 52 langues différentes en 2003. Un programme en cours (2004-2006) cherche à développer l'immigration à des fins d'employabilité ainsi qu'à améliorer les relations « ethniques » entre les groupes.

³⁶ E. Roulet (1980) : *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*, col. LAL, Didier, Paris.

³⁷ Doyé P. (2004) : *L'intercompréhension*, Etudes de références du *Guide...*, Conseil de l'Europe

[102] Les méthodologies d'enseignement, comme la formation des enseignants, semblent demeurer étanches. Les informations données ne permettent pas de savoir si les programmes sont propres à chaque langue ou s'ils sont communs, avec des spécifications par langue. Dans le même ordre d'idée, il serait utile de savoir si les inspecteurs sont le plus souvent inspecteurs d'une langue donnée ou s'ils peuvent intervenir conjointement pour apprécier l'action des professeurs de quelque langue que ce soit (Chypre). Dans ce contexte, il est très encourageant de noter l'utilisation des techniques de *language awareness* comme par exemple en Belgique, communauté néerlandophone) ou en Grèce.

Bonne pratique (15)

Sensibilisation à la diversité linguistique

Le nouveau programme d'enseignement grec est fondé sur des domaines transversaux partagés entre différentes disciplines. A ce titre, il comporte, dans la zone dite « flexible » des 3^{ème} et 4^{ème} années du cycle primaire, un objectif centré sur l'éveil aux différences linguistiques et culturelles, qui comporte comme sous objectifs : la familiarisation avec les langues... et un « portrait linguistique » tendant à développer des attitudes positives pour les différences linguistiques, à faire comprendre la signification du multilinguisme et du multiculturalisme à développer une approche dite émotionnelle des langues et des cultures, de même que d'autres thèmes centrés sur le discours oral et écrit.

[103] De manière comparable, l'Espagne et la Belgique, communauté néerlandophone signalent la présence dans leurs programmes du thème « langue et communication » (République tchèque) ou « compétence communicative linguistique » (Espagne) qui fait partie des recommandations sur les compétences clés et qui constituent un point de rencontre entre les langues.

[104] Malgré tout, la notion d'approche holistique/intégrée de l'enseignement des langues est reconnue comme centrale dans des documents programmatiques (par exemple, Slovaquie...). Mais les informations fournies ne permettent pas de caractériser la mise en œuvre concrète de ce principe. Les pays participants fondent, à juste titre, des espoirs sur l'introduction du CECR, au moins pour construire de la cohérence dans l'organisation longitudinale des enseignements de langues, ainsi que sur les échanges de bonnes pratiques (par exemple, Hongrie).

[105] Enfin, certains pays participants citent d'autres initiatives spécifiques pour rapprocher les enseignements de langues entre eux. Celles-ci ne concernent pas le curriculum, le plus souvent, mais consistent en événements créés dans les établissements pour y rendre les langues plus

Beacco, Université de la Sorbonne nouvelle
Rapport final Offre EAC 31/05

visibles, plus proches malgré leurs différences et plus festives (par exemple, journée des langues dans les écoles des Pays-Bas).

[106] On ne trouve pratiquement aucune mention de la place faite à des enseignements centrés sur l'intercompréhension (qu'on pourrait aussi nommer *compréhension multilingue* ou *multilinguisme réceptif*). Or ce type d'enseignement est bien connu et, en un sens, il est à portée immédiate. Il vise la compréhension d'une seule langue (compréhension écrite ou orale, ce qui nécessite probablement un nombre limité d'heures de cours pour atteindre des niveaux comme A2) ou de plusieurs. En résulte l'intercompréhension mutuelle ou symétrique, chacun utilisant sa langue (en production) et comprenant l'autre/étant compris de l'autre. Certains de ces projets sont en phase expérimentale (comme IGLO : *Intercomprehension in Germanic Languages Online*), d'autres ont déjà une longue histoire et offrent une base opérationnelle aux enseignements (lecture en plusieurs langues romanes)

On mentionnera ici une bonne pratique non citée dans les questionnaires.

Bonne pratique (16)*Enseignements visant la compréhension et l'intercompréhension*

Une équipe de chercheurs, basée à Francfort, a développé des matériaux de référence pour fonder une didactique de l'intercompréhension (dite ici *eurocompréhension*), prenant la suite de travaux antérieurs développés, eux, en France. Pour préparer à la compréhension entre locuteurs/scripteurs de langues romanes, les travaux publiés³⁸ décrivent une stratégie à partir de « sept tamis », qui constituent la base de transfert pour l'intercompréhension romane : il s'agit du lexique international, du lexique pan-roman, des correspondances phonétiques, des graphies et de la prononciation... Ces matériaux constituent les connaissances linguistiques que pourraient utiliser les lecteurs d'autres langues romanes, à partir desquelles construire des hypothèses de sens plus efficaces, mobilisant cette « grammaire de reconnaissance ».

Commentaires et suggestions pour l'action

[107] Cet état des lieux n'est pas inattendu : la mise en place d'une pédagogie intégrée pour développer et gérer le multilinguisme constitue une forme « haute » de l'éducation multilingue³⁹ et elle suppose des stades préalables. Il importe à cet effet de construire une stratégie à long terme qui permette :

- de **former les enseignants avant tout comme enseignants de langue** et non d'une langue donnée
- de **rapprocher la forme des programmes** des langues étrangères et **leurs méthodologies d'enseignement, pour créer une didactique du multilinguisme**
- de **chercher des articulations entre celles-ci et les enseignements des langues de l'école**⁴⁰
- de mettre en commun les acquis passés et présents d'une didactique intégrée
- d'**encourager les travaux et les réalisations pédagogiques visant l'intercompréhension** des textes écrits et oraux (langues nordiques, langues slaves...).

2.3.⁴¹ La formation des enseignants de langues*Le socle de l'éducation multilingue*

[108] Le point 2.3 concerne la formation des enseignants de langues. Le *Plan d'action...* souligne le rôle décisif des enseignants dans la mise en œuvre de quelque rénovation pédagogique que ce soit, en particulier celle tendant à promouvoir la construction d'une Europe multilingue. On souligne

³⁸ Meisner F.-J., Meisner C., H. G. Klein, T. D. Stegmann (2004) : *EuroComRom - Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ*, Shaker Verlag, Aachen.

³⁹ On se reportera aux travaux sur *l'educazione linguistica* en Italie dans les années 80.

⁴⁰ Voir les travaux en cours au Conseil de l'Europe ; Conférence intergouvernementale des 16-18 octobre 2006 : *Les langues de scolarisation : vers un cadre pour l'Europe*.

⁴¹ La section 2.2. du *Plan d'action...* n'a pas été l'objet d'une question dans l'enquête de suivi. La section 2.2 n'existe donc pas dans le présent texte.

leur rôle dans l'éducation aux valeurs (ouverture, tolérance...), la nécessité qu'ils disposent d'une expérience consistante et directe de l'usage de la langue et de la connaissance des sociétés (et de leurs cultures) au moyen de séjours de longue durée (durant la formation initiale et ensuite), l'importance de la formation continue (en utilisant les dispositifs à distance, en particulier). Le texte rappelle aussi l'existence du *European Profile for Language Teacher Education*⁴² et invite les pays participants à en tirer parti.

[109] Les réponses à cette question sont le plus souvent très fournies et ce, de manière homogène d'un questionnaire à l'autre. Elles montrent une grande variété de réalisations dans la presque totalité des pays. Cette attention aux enseignants portée par la Commission vient en fait relayer une préoccupation bien identifiée (à la différence de la pédagogie intégrée de 3.1.) et traditionnellement très présente au niveau national/régional : les institutions sont équipées de longue date pour cela et elles sont sensibilisées à cette question. On pourrait dire, à partir de cet indice, que les pays participants ont répondu de manière active aux propositions de la Commission.

[110] Cette priorité est claire pour beaucoup : « The quality of the teacher training courses needs to improve » (création d'un *Policy Agenda for Teacher Training Courses 2005-2008*, Pays-Bas). Un cas typique est fourni par l'Espagne, qui a fait de la formation des enseignants une priorité et qui a pris des initiatives pour l'immersion linguistique des enseignants (stages, séminaires d'été), leur formation professionnelle et la mobilité des étudiants. Ce type d'action se rencontre aussi dans d'autres pays comme la Lituanie, qui s'est dotée d'un *Teacher Training Concept* en 2005, ou la République tchèque, dont le Plan national comporte des mesures en faveur de l'enseignement de la didactique des langues, des séjours à l'étrangers pour les étudiants en langues ou des séminaires de formation continue (comme *Languages through Play*). On peut donc estimer que les Etats participants ont réagi de manière nette aux propositions du *Plan d'action...*, même si l'on ne dispose pas de données suffisantes pour évaluer la portée et l'impact de ces mesures, en particulier par rapport aux besoins nationaux/régionaux.

Plusieurs pays participants mentionnent de manière spécifique :

- le rôle positif des activités organisées par le Centre européen de langues vivantes de Graz (Slovénie, par exemple) auxquels ne peut cependant participer qu'un très faible nombre d'enseignants ; l'essentiel demeure la manière dont est organisée la dissémination nationale/régionale des résultats (par exemple, Estonie)
- des actions en direction de l'échange ou l'accueil d'assistants de langues (Belgique, communauté néerlandophone...)
- du recours notable aux formations à distance : *Open University Postgraduate Courses* (pour l'anglais l'allemand et le français en Grèce ; portail web pour les écoles MBO, Pays-Bas...)

⁴² *European profile for Language Teacher Education - A Frame of reference.*
Voir adresse : http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/doc/profile_en.pdf

- l'implication des associations d'enseignants dans la formation (par exemple, Irlande, République tchèque...)

Cette diversité est de nature à fonder des échanges très profitables d'exemples de bonnes pratiques.

[111] Mais toutes les questions relatives à la formation des enseignants ne sont pas réglées, même si l'on peut admettre que des avancées ont été réalisées en ce qui concerne leurs compétences langagières et leurs compétences professionnelles. Celles-ci sont des conditions nécessaires pour la mise en place progressive d'une éducation multilingue, mais elles ne suffisent pas :

- [112] certaines réponses donnent l'impression que les formations ne concernent que les enseignements d'anglais (par exemple, formation initiale en Grèce : seule est citée la Faculté d'études anglaises d'Athènes ; le programme *Mentor Education/Training* y est destiné aux enseignants d'anglais ; une formation continue spécifique pour des formations intégrée espagnol/anglais a été mise en place, par une collaboration entre le ministère de l'éducation espagnol et le British Council). Au contraire, la Norvège subventionne de manière conséquente la formation des enseignants de langues autres que l'anglais. Cet accent mis sur les enseignants d'anglais n'est que la conséquence d'une priorité à l'anglais qui demeure centrale dans certains pays participants et qui apparaît de manière plus nette dans ce point 2.3. ;
- [113] les mobilités sont facultatives, souvent peu recherchées par les étudiants de langues, situation à laquelle bien des pays cherchent à réagir (par exemple, Royaume-Uni, Suède pour le programme Erasmus) ; elles se heurtent aussi à des problèmes administratifs ou de calendrier souvent complexes ;
- [114] dans de nombreux cas, il semble que la formation continue soit facultative ou optionnelle et l'on déplore que le volontariat des enseignants soit assez faible (par exemple, Lituanie...) mais cette formation peut aussi être obligatoire (par exemple, Pologne) ;
- [115] la formation initiale relève souvent d'institutions universitaires qui jouissent de l'autonomie dans la conception des programmes de formation (par exemple, Irlande). Dans certains pays, cette complémentarité est présentée comme satisfaisante (par exemple, Université d'Anvers et Belgique, communauté néerlandophone, universités en Slovénie...), mais on souligne plutôt une certaine inertie des universités (voir, par exemple, création des Collèges de langues en Pologne) : « Newly qualified language teachers leave university with virtually zero practice ». « While teaching practice and methodology are presented in their curricula on paper, in reality on most university language training courses, it is still considered not important » (Hongrie) ;
- [116] Le *European Profile for Language Teacher Education* est peu cité (par exemple, Belgique, France, Pologne...). Cela peut tenir à sa nouveauté ou au fait qu'il a été élaboré

par des spécialistes en dehors de l'implication des GTL et des pays participants. Il s'agirait alors d'une question de méthode relative aux modalités de coopération entre la Commission et les pays participants ;

- [117] Les dimensions culturelles, interculturelles et éducatives sont placées en tête dans le texte du *Plan d'action...* et elles sont clairement affirmées dans le *European Profile for Language Teacher Education* (section IV : valeurs sociales et culturelles (35), diversité des langues et des cultures (36), importance d'enseigner et d'apprendre les langues et les cultures étrangères (37), citoyenneté européenne (38)...). Elles ne sont mentionnées explicitement dans les réponses que par la France (séminaire de 2003).

Commentaires et suggestions pour l'action

Il importe de construire une stratégie à long terme qui permette :

- [118] de former les enseignants avant tout comme enseignants de langue et non d'une langue donnée ;

Bonne pratique (17)

Nouvelles formations des « enseignants de langues »

La stratégie qui consiste à ne pas enfermer les formations universitaires dans une seule discipline est devenue une exigence quand on considère la diversité des fonctions occupées dans les parcours professionnels, pour lesquels l'essentiel réside dans la capacité d'adaptation. Des cursus doubles existent déjà ou ont existé dans des pays membres (par exemple, Allemagne, Italie...). Le système éducatif polonais a adopté en 2004 une telle organisation, dont la pertinence demeure d'actualité. La licence et le master en langues modernes comportent deux spécialisations, dans une langue donnée et dans une autre discipline, qui peut être une langue. Les Pays-Bas mettent en place, dans le cycle secondaire inférieur, une aire dite « communication » dans laquelle l'enseignant plurilingue aura à gérer des activités d'enseignement de/en allemand, anglais et français.

(voir aussi, bonne pratique 7)

- [119] d'**activer les mobilités des élèves professeurs et des professeurs** qui sont freinées par leurs coûts et des raisons psychologiques : on pourrait chercher à développer les séjours de moyenne durée, dans les espaces transfrontaliers en particulier, prévoir sur place des encadrements ou des fonctionnements en réseau des enseignants en séjour de formation. Certains pays participants ont choisi de rendre obligatoire un séjour d'études d'un an à l'étranger mais cette année fait partie du cursus universitaire et elle semble alors être largement à charge des étudiants ;
- [120] de **repenser l'organisation de l'assistantat** de manière à accentuer ses fonctions de formation encadrée, alors que l'assistantat consiste souvent en un apprentissage solitaire, qui n'est supervisé que par les enseignants qui reçoivent les assistants, en dehors de tout dispositif de mise en commun et/ou de tutorat collectif ;

- [121] de construire **des parcours de formation initiale dans lesquels les activités pratiques au contact des élèves soient consistantes** (présentes au moins dans la dernière année de Licence et en Master) et progressives (formation théorique à la pratique de classe, observation des classes, prise en charge de certaines activités de classe en co-animation avec l'enseignant-formateur, prise en charge autonome, importance de l'observation et de l'auto observation des pratiques enseignantes) ;
- [122] de **valoriser et développer les enseignements de didactique des langues** au sein des établissements supérieurs chargés de la formation initiale ;
- [123] **de susciter une meilleure synergie, partout où cela est nécessaire, entre les besoins des systèmes éducatifs et les objectifs effectifs des formations universitaires d'enseignants**, dans des équilibres à construire entre connaissances fondamentales et connaissances pratiques, dans le cadre d'une théorie de la pratique enseignante. Il existe dans certains pays participants une tradition de facultés de pédagogie ou d'établissement spécialisés dans la formation des enseignants (mais qui ne sont pas des universités) qui mériterait d'être analysée et de donner lieu à bilan ;
- [124] de faire que **les pays participants s'approprient et utilisent activement le European Profile for Language Teacher Education** ;
- [125] de **développer dans les formations une prise de conscience des finalités culturelles et éducatives des enseignements de langues** dans la perspective de la citoyenneté européenne, objectifs singulièrement peu présents ;
- [126] de **rendre la formation continue efficace pour tous les enseignements de langues**, en explorant les potentialités des formations en ligne et en recherchant des équilibres entre la formation permanente optionnelle (mais alors elle risque d'être délaissée) et la formation permanente obligatoire (mais alors elle risque d'être formelle), probablement par une implication majeure des associations d'enseignants et par l'implication des enseignants dans les projets de recherche action, en relation avec des équipes universitaires ;
- [127] de prévoir, à terme, que tous les enseignants fassent la preuve d'une maîtrise des langues.

[128] Seuls des enseignants conscients des finalités et des enjeux de l'éducation multilingue et accompagnés dans cette tâche rendront celle-ci effective. Il s'agit tout autant de les former au niveau technique que de les rendre conscients de leurs responsabilités de médiation culturelle et éducative. C'est ce qui les différencie sans doute des enseignements privés de langues qui n'ont pas cette responsabilité. L'éducation multilingue dépend des professeurs mais c'est aussi dans le domaine de leur formation et de leur suivi que les pays participants disposent des moyens d'intervention les plus importants. D'autant plus qu'une bonne partie des enseignants de langues

est consciente de ces responsabilités et que certaines de ces associations militent depuis longtemps en ce sens.

On mentionnera ici une bonne pratique non citée dans les questionnaires.

Bonne pratique (18)

Une association d'enseignants de langues pour l'éducation multi-plurilingue

Le mouvement *Lingua e nuova didattica* (LEND)⁴³ est une association italienne d'enseignants de langues, qui réunit les enseignants indépendamment des langues enseignées et dont les membres sont donc aussi des enseignants d'italien, langue de l'école et langue étrangère/seconde. Il est actif à travers plus de 40 groupes installés dans les principales villes et par ses congrès nationaux (le dernier s'est tenu en novembre 2005 avec pour titre : *Lingue e culture : una sfida per la cittadinanza*)⁴⁴. Il publie une revue depuis 35 ans et est associé à toutes les initiatives importantes en matière de langues : formation continue des enseignants, élaboration des programmes nationaux... C'est en son sein qu'a été inventée, dans les années 1970-80 la notion novatrice d'éducation linguistique (*educazione linguistica*).

<http://www.lend.it/>

lend@lend.it

Cette tâche fondamentale est donc à portée.

[129] Il importe que les pays participants s'assurent qu'ils disposent (ou qu'ils disposeront à très brève échéance) des ressources humaines qualifiées et crédibles, avant d'entreprendre quelque réforme que ce soit dans les formations en langues. Faute de cela, celles-ci risquent de n'être que formelles et de discréditer les innovations, pertinentes en elles-mêmes, dans l'opinion publique, car elles n'auront pas bénéficié des moyens indispensables à leur réalisation.

2.4. L'offre d'enseignants de langues

Le salaire des enseignants : le juste prix

[130] Le point 2.4. du questionnaire de suivi concerne l'offre d'enseignants. Il fait état de difficultés possibles de certains pays de ce point de vue et invite à remédier à celles-ci par une mobilité accrue et facilitée d'enseignants d'autres pays, en supprimant les derniers obstacles juridiques et administratifs à cette mobilité professionnelle.

[131] Les non réponses à cette question (a, b et c) sont supérieures aux précédentes, ce qui s'explique par la relative non pertinence de celle-ci pour la plupart des pays participants. Les informations données tendent d'ailleurs à dissocier les deux aspects de la question, le manque d'enseignants et la mobilité des enseignants en Europe, dans la mesure où, pour faire face à pénurie d'enseignants, on a le plus souvent recouru à des mesures incitatives destinées aux nationaux.

⁴³ Langue et nouvelle didactique.

⁴⁴ Langues et cultures : un défi pour la citoyenneté.

[132] De nombreuses réponses font état de l'absence de déficit d'enseignants (par exemple, Espagne, France, Irlande ...) ou de difficultés très sectorielles (par exemple, Belgique, communauté néerlandophone, Grèce, Irlande pour le japonais et le russe...). Les déficits passés ou prévisibles sont généralement prévenus par des incitations financières (par exemple, République tchèque, Royaume-Uni...) ou par des dispositifs de formation spécifique : la République tchèque a mis en place le programme *Janua linguarum* pour former aux langues des enseignants titulaires (mais non « linguistes ») de manière à leur permettre d'enseigner les langues, de participer aux programmes européens ou d'enseigner leur discipline dans un cadre de type EMILE.

Bonne pratique (19)

Requalification d'enseignants non titulaires en exercice

Pour faire face à un manque d'enseignants d'anglais, l'Estonie a organisé un programme de requalification interne pour former des enseignants d'anglais déjà en exercice, mais qui ne possédait pas les titres requis pour pouvoir être engagés. Cette action organisée en 2005 a permis à des titulaires de la maîtrise de se qualifier pour enseigner, mais uniquement jusqu'à la fin de l'école obligatoire. En Europe centrale et orientale, ce type d'action a aussi touché, il y a quelques années, des enseignants devenus en surnombre (enseignants de russe). Ces actions de reconversion sont guidées par les circonstances, mais elles démontrent qu'il est possible techniquement d'introduire diversité de choix et flexibilité dans les curricula, quelle que soit la langue concernée, si les décisions politiques sont prises.

[133] Ces incitations peuvent ne pas être suffisantes partout où des emplois impliquant la maîtrise des langues (anglais spécifiquement) sont plus rémunérateurs que l'enseignement (par exemple, Estonie, Pologne ...). Par ailleurs, les salaires sont trop peu élevés dans certains pays pour attirer des enseignants d'autres pays. Exceptionnel est le cas de la Belgique, communauté néerlandophone, qui recrute des locuteurs natifs (non donc nécessairement qualifiés comme enseignants) pour ses Centres de formation d'adultes.

[134] Il apparaît que les pays participants disposent des enseignants nécessaires (au moins quantitativement), que les déficits sont sectoriels ou limités et comblés par des dispositifs *ad hoc* temporaires. La mobilité intra européenne, même provisoire, des enseignants de langues ne semble guère pouvoir être suscitée (en quantité significative) de cette manière⁴⁵.

[135] Il est sans doute important de ne pas sous-estimer le fait que le statut social est largement fonction des rémunérations et des revenus : si l'on souhaite que la société prenne l'enseignement des langues au sérieux, il peut être opportun de revaloriser les fonctions enseignantes, pour qu'elles reconquièrent le prestige qu'elles ont conservé dans d'autres cultures éducatives (hors d'Europe). Ce n'est pas une condition *sine qua non* pour la diffusion de l'éducation multilingue, mais ce n'est pas non plus un simple détail.

⁴⁵ Voir l'étude sur les obstacles à la mobilité des enseignants, consultable à l'adresse : http://ec.europa.eu/education/policies/lang/key/studies_en.html

[136] La mobilité des enseignants s'effectue sans entraves légales, comme tend à le vérifier la description précise des dispositions relatives à ces professionnels (par exemple, Hongrie, Grèce, France, Suède ...). La France fait état d'une proportion de 6% d'enseignants titularisés qui sont des ressortissants d'autres pays européens ; ils sont plus de 28% dans l'enseignement primaire grec (mais cela peut s'expliquer par une migration de retour). En tout état de cause, cette question relève d'une analyse juridique et il serait utile de connaître d'éventuels recours contre des dispositions nationales jugées non conformes au droit européen.

[137] Au delà des dimensions proprement juridiques, la mobilité professionnelle des enseignants se heurte, comme attendu, à des obstacles d'intégration culturelle (notés, par exemple, par les Pays-Bas pour les enseignants français de français), en particulier les obstacles tenant à la différence entre les cultures éducatives ou à ceux liés à la maîtrise de la langue du pays/de la région d'accueil.

[138] Il est probable que ces mobilités ne sont pas aussi simples qu'il y paraît du fait des nombreuses démarches administratives impliquées (voir, par exemple, Hongrie, réponse à c), mais il ne fait pas de doute qu'elles se sont accrues durant ces dernières années, même si elles demeurent à un niveau globalement modeste. Pour le reste, la recommandation du GTL relative aux titres qui autorisent l'enseignement demeure pertinente : « The education authorities of different participating countries should introduce or extend the schemes for dual or multiple recognition of language teaching qualifications ». (Recommandations du GTL, n°8)

Commentaires et suggestions pour l'action

[139] Il importe dans ce domaine de déterminer des dispositifs propres à accompagner les mobilités des enseignants, en tenant compte du fait que celles-ci ne sont pas de même nature. Il convient de distinguer :

- les mobilités temporaires, que l'on peut ***stimuler en favorisant les échanges transfrontaliers ou bilatéraux d'établissement à établissement*** qui se pratiquent déjà largement, dans le cadre de projets culturels (par exemple, liés au patrimoine). Cette dernière a une finalité de formation ;
- les mobilités de longue durée non recherchée, dans le cas d'expatriation de conjoint, par exemple, ou de « couples mixtes » ;
- les mobilités de longue durée répondant à un projet professionnel : celles-ci peuvent impliquer le plus souvent des étudiants/jeunes professionnels spécialistes en langues étrangères qui ne se sont pas fait titulariser dans leur pays/région, puisque souvent ces fonctions n'existent pas dans les systèmes éducatifs, sauf pour l'enseignement aux nouveaux arrivants. Ce sont le plus souvent des enseignants de langues nationales enseignées comme étrangères (par ex., enseignants d'espagnol comme langue étrangère

hors d'Espagne) : ***pour ces étudiants/enseignants formés, des dispositifs particuliers d'accueil mériteraient d'être créés.***

Ces deux dernières mobilités relèvent de trajectoires personnelles/sociales et ne sont pas à appréhender en termes d'objectifs de formation continue.

[140] ***On pourrait s'interroger sur l'opportunité de créer, dans les dispositifs d'accueil des étrangers, un « guichet unique » dédié aux enseignants*** (et géré conjointement par les autorités chargées des affaires intérieures et celles chargées de l'éducation) destiné à faciliter leur insertion, provisoire ou de longue durée, dans les dispositifs d'enseignement des langues nationaux/régionaux, publics et privés.

2.5. La formation des enseignants dans d'autres disciplines

D'abord former des enseignants bivalents

[141] Les réactions à cette question sont les moins nombreuses et les plus brèves. Cela contraste singulièrement avec l'importance accordée aux enseignements bilingues ou aux langues d'enseignement (dits *CLIL* ou *EMILE* dans la terminologie de la Commission) dans le *Plan d'action...* en 1.2. Un nombre conséquent des pays participants ne fournit pas de réponse ou bien souligne que la question n'est pas pertinente (absence de cours de ce type) ou que des décisions de création de cours de ce type viennent d'être prises (par exemple, République tchèque, Estonie, Grèce, Irlande, Lituanie, Pays-Bas, Royaume-Uni...). Ces indications corroborent les constatations de l'enquête d'Eurydice (2006) : ces enseignements sont souvent présents et mis en relief mais ils demeurent peu répandus.

[142] Les pays font état d'initiatives spécifiques : expérience de formation dans le cadre de Comenius 2.1 (*Include me* et MOST, Belgique, communauté néerlandophone) ou d'initiatives menées dans le cadre d'établissements (Norvège). D'autres décrivent des dispositions récentes allant dans ce sens : obligation d'une compétence de niveau B2 pour tous les enseignants (Pologne), possibilité d'une formation double, s'appuyant sur un site Internet (*Emilangues*, France). Les pays déjà engagés, même de manière conséquente, comme l'Espagne soulignent les difficultés dues au manque d'enseignants de discipline compétents en langue. La Hongrie souhaite tirer profit de cette possibilité dans les enseignements techniques/professionnels, mais elle doit aussi compter avec le manque d'enseignants. La Suède semble gérer ces formations de manière satisfaisante, du fait que les enseignants suédois sont tenus d'enseigner deux matières (aux niveaux ISCED II et III), mais la réponse souligne que, dans ces formations, l'anglais est trop dominant

[143] Tous s'accordent à considérer que la mise en place de tels enseignements bilingues (langue 1 et langue étrangère servant aussi de langue d'enseignement) de manière consistante et généralisée sera longue.

Commentaires et suggestions pour l'action

[144] Il importe, selon le consultant, de **redimensionner provisoirement le rôle accordé à ces formations dans la création de l'éducation multilingue, sans rien perdre de ses acquis et de l'expérience accumulée** parce que :

- elles sont coûteuses en ressources humaines ;
- elles sont souvent investies par les enfants des classes privilégiées et peuvent tendre à devenir des formations d'élite ; pour éviter ce phénomène pervers, il faut les banaliser, donc les étendre, mais cela implique de disposer de nombreux professeurs de disciplines compétents en langue ;
- elles ne produisent pas de diversification supplémentaire des langues de manière assez significative, mais elles semblent, au contraire, accentuer l'omniprésence de l'anglais ;
- elles entendent produire des bénéfices pédagogiques pour les langues, ce qui est leur succès indéniable, mais aussi pour les disciplines concernées, ce qui mériterait d'être évalué ;
- elles ne font véritablement sens dans l'enseignement secondaire que si elles débouchent sur des formations universitaires elles-mêmes bi/trilingues.

[145] En tout état de cause, il semble risqué de lancer de tels programmes en s'appuyant sur la double compétence de quelques enseignants qui les ont acquises au hasard de leur trajectoire personnelle : cela fragilise cette approche des langues prometteuse et peut conduire à la discréditer

[146] Il importe :

- de **mettre en place des formations universitaires adéquates** centrées sur une discipline « non linguistique » et sur au moins une langue étrangère ;
- de distinguer les configurations éducatives auxquelles répondent ces **enseignements « bilingues »**, parce qu'ils posent des questions d'organisation eux-mêmes distincts (par exemple, emploi d'une langue maternelle/langue première comme langue d'enseignement, quand cette langue de l'école est une langue seconde pour tous les apprenants). Actuellement, le modèle le plus exploré semble celui adopté à l'Ouest de l'Europe (langue de l'école qui est la langue de la plupart des élèves, seconde langue d'enseignement qui est une langue « étrangère »/non connue pour tous les élèves). **On pourra tirer parti de la diversité des pays membres pour échanger des exemples de bonnes pratiques sur cette question.** L'Espagne ou la Suède, par exemple, pourraient fournir de bonnes études de cas pour amorcer cet échange de vues

Bonne pratique (20)

Des enseignements « bilingues »

La création des sections bilingues en Espagne date de 1998, mais elle s'est effectuée dans un contexte où la présence des langues étrangères était plutôt réduite. Cette filière a connu un développement considérable compte tenu de la situation initiale : plus d'une centaine d'établissements offrent cette possibilité (dans de nombreuses communautés autonomes : Andalousie, Galice ...). Les enseignements ne sont pas tous organisés sur le même modèle curriculaire, puisque les établissements scolaires disposent d'une certaine latitude de décision à cet égard, en particulier en ce qui concerne les langues d'enseignement, les disciplines enseignées dans les deux langues (langue première et LV comme langue d'enseignement).

- de rappeler que le **succès de la mise en place de l'éducation multilingue ne réside pas dans le choix d'une solution unique** mais dans l'emploi simultané ou répartis en divers points des itinéraires de formation scolaire et tout au long de la vie de plusieurs dispositifs convergents.

[147] Il serait opportun que le GTL, après la très riche Conférence de Luxembourg, revienne sur cette concrétisation de l'éducation multilingue et qu'il formule des recommandations plus ciblées après ces toutes premières expériences.

2.6. L'évaluation des compétences linguistiques

Les certifications : un trop grand succès ?

[148] En 2.6. le texte du *Plan d'action...* (p. 27) rappelle, dans son premier paragraphe, les rôles distincts des tests : tests de faible enjeu (utilisés par les enseignants pour évaluer les progrès), test de diagnostic (destinés à renseigner les apprenants sur leurs acquis et sur leurs points faibles) et test conduisant à l'obtention d'un diplôme (dits *certifications* dans la terminologie française). Il souligne ensuite la nécessité de disposer de tests pertinents et fiables, réalisés par des professionnels qualifiés et formés. Il conclut en encourageant la mise place d'un système cohérent de diplômes de langues qui soit transparent et commun en Europe. Ces deux derniers points concernent plus particulièrement les certifications. Le *Plan d'action...* identifie dans les échelles de compétences du CECR de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, l'instrument susceptible de fonder un tel système. Il renouvelle la nécessité d'une formation au CECR à des fins d'évaluation. Il souligne aussi le rôle du *Portfolio européen des langues* (Conseil de l'Europe) dans l'évaluation personnelle (autoévaluation ou autodiagnostic).

[149] Ce point a donné lieu, comme nous l'avons déjà souligné, à un ensemble de réactions consistantes de la part de la plupart des répondants. Ces réponses témoignent de la pertinence de la problématique mais aussi de sa familiarité pour les opérateurs éducatifs, de la même manière que la formation des enseignants (voir 2.2). Des nombreuses actions sont rapportées, pratiquement toutes en relation avec le CECR et le *Portfolio...* Il apparaît donc que les pays participants sont très

actifs dans ce domaine, dont le caractère technique et la pertinence sociale/professionnelle facilitent grandement l'identification comme secteur prioritaire.

[150] Le CECR est présent dans toutes les réponses, soit parce qu'il est en cours de traduction (une trentaine de traductions existent déjà), soit parce qu'il est utilisé (ou sur le point de l'être) pour définir des niveaux de compétence à atteindre dans certaines certifications. Cette base commune a permis à certains pays participants de repenser rapidement les objectifs en langues visés dans le système éducatif quand ils disposaient d'une tradition d'évaluation critériée. Le Royaume-Uni a mis en place un dispositif national de reconnaissance (sous forme de certification externe réalisée par *Asset Languages*) des compétences en langues des personnes, y compris des élèves et des étudiants, pour compléter le diplôme de fin d'études secondaires (GCSE : *General Certificate of Secondary Education*, examen national passé à 16 ans) qui s'est avéré trop limité pour permettre de reconnaître les acquis en langues durant la scolarité et tout au long de la vie. Cette « échelle » concerne un large éventail de langues ; elle indique des niveaux de maîtrise compétence par compétence. Elle permet de certifier des connaissances dans des langues à peine acquises ou des connaissances dans des langues maternelles qui sont « étrangères » sur le territoire. Mais le balisage de ces itinéraires ne s'accompagne pas d'une organisation correspondante des parcours d'enseignement, puisqu'il semble que ceux-ci soient largement laissés à des initiatives individuelles privées (http://www.dfes.gov.uk/languages/DSP_languagesladder.cfm).

[151] Dans d'autres contextes où cette tradition n'existait pas de manière généralisée, des dispositifs de certification répondant aux critères professionnels souhaités par le *Plan d'action...* sont progressivement mis en place. Le processus est en cours en Belgique, communauté néerlandophone. Il a conduit à la création de certifications en langues au sein des agences nationales (par exemple, Estonie ou Pologne...), en particulier à l'occasion de la refonte des examens de langue (*maturita* en République tchèque où cela est aussi envisagé pour la fin d'école obligatoire). En Grèce, on a créé le KPG (*State certificate of language proficiency*) depuis 2002 : il propose actuellement des certifications B2 et C1 (non liées aux examens scolaires) et connaît un développement satisfaisant, même s'il doit être encore promu.

[152] On notera une tendance naissante à faire certifier les compétences scolaires par des agences extérieures (voir *supra*, Royaume-Uni, bonne pratique 21 et France, bonne pratique 5). Cette stratégie a donné lieu à un très fructueux échange de vues durant le séminaire du GTL d'octobre 2006, précisément à partir des cas de la France et de l'Italie. Le bilan semble plus modeste pour certains pays, où l'utilisation du CECR à cette fin est encore sectorielle (par exemple, *Escuelas oficiales de idiomas* en Espagne). Cet intérêt sera nécessairement soutenu par la réflexion à mener sur la proposition d'une recommandation (2006) relative au *Cadre européen des*

*certifications*⁴⁶. Il est déjà entretenu par la participation de nombreux pays à l'élaboration de l'indicateur européen de compétence en langue.

[153] Ces avancées soulèvent de nouvelles questions. La première concerne la variabilité que laisse délibérément le CECR quant à la spécification des compétences et à la manière dont les niveaux visés par les examens nationaux/régionaux sont situés par rapport à ses échelles. Les Pays-Bas notent : « The criteria and guideline that European countries apply in linking their tests to the CEFR vary widely ». Le protocole *Relier les examens au Cadre*⁴⁷ et les échantillons d'exemple (vidéos) de réalisation des niveaux (pour l'oral et pour la compréhension écrite, relatifs à des langues comme l'allemand, l'anglais, l'espagnol, le français, l'italien...) semblent encore assez peu diffusés et utilisés. Ils pourraient constituer une réponse à la question soulevée par les Pays-Bas. La Belgique, communauté néerlandophone, semble faire état de l'utilisation de cette procédure : « The results of the linking of the final objectives of the core curriculum to the levels of CEFR will be disseminated ».

[154] La seconde tient à une interprétation abusive du CECR : celui-ci ne fixe pas des niveaux d'enseignement et ne définit aucunement des programmes à adopter tels quels, mais il spécifie des points de référence par rapport auxquels des compétences langagières acquises ou à acquérir peuvent être situées. Les décisions tendant à assimiler niveaux du CECR et niveaux évalués aux examens nationaux/régionaux ne répondent à aucune exigence technique particulière. Des décisions comme la suivante illustrent bien cette attitude trop soucieuse de conformité : « ... the traditional three level hungarian system (elementary, intermediate, advanced) is being adjusted to the levels of the CEFR (B1, B2, C1/C2) ». De telles préoccupations conduisent à fixer des objectifs très certainement hors d'atteinte, car les descripteurs du CECR indiquent assez bien que les compétences définissant C2, par exemple, ne sont probablement pas enseignables dans le cadre d'une formation uniquement scolaire et que le niveau B2 lui-même peut constituer un objectif ambitieux pour la fin du cycle secondaire (LV1). D'autres pays se bornent à noter ces différences entre les points de référence du CECR et leurs examens : « A1 in CEFR is a lower level than level 1 in the Swedish system and C2 is more demanding than level 7 ». Les Pays-Bas soulignent : « it is not possible to link the key objectives for primary education and the first year of secondary education directly to the CEFR since they apply to a very diverse student body in terms of capacities... ».

⁴⁶ *Mettre en œuvre le programme de Lisbonne. Proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil établissant le cadre européen des certifications (CEC) pour l'apprentissage tout au long de la vie, COM(2006)479 final, 2006/0163 (COD)*

⁴⁷ *Relier les examens de langue au Cadre européen commun de référence pour les langues. Manuel. Avant-projet, DGIV/EDU/LANG (2003) 5rev. 1, consultable à l'adresse : www.coe.int/lang/fr*

**Beacco, Université de la Sorbonne nouvelle
Rapport final Offre EAC 31/05**

[155] L'Estonie cite des projets relatifs à la description des niveaux de référence du CECR langue par langue⁴⁸ pour l'estonien. Cela est assez notable, puisque ces référentiels par langue ont été souvent élaborés en marge des systèmes éducatifs, dans la mesure où ils concernent essentiellement les langues nationales/officielles enseignées comme langues étrangères. La République tchèque (indication donnée dans la section 3.2.) mentionne la réalisation de la description de quatre niveaux de référence pour le tchèque enseigné comme langue étrangère (de A1 à B2).

⁴⁸ Programme : Descriptions des niveaux de référence du Cadre par langues. Consultable à l'adresse : www.coe.int/lang/fr

Bonne pratique (21)*Description des niveaux de référence du CECR par langue*

L'Estonie, la République tchèque et de nombreux autres pays sont en train de réaliser, ont réalisé ou envisagent de réaliser (Allemagne, Espagne, Italie, France, Portugal, Royaume-Uni ...) des descriptions des niveaux du CERC par langue. Ces instruments permettent de spécifier les objectifs en langue, puisque le CECR concerne des compétences communicatives dans toutes les langues. Ils partent des descripteurs du CECR et cherchent à identifier les formes nécessaires (lexique, grammaire, fonctions, notions) nécessaires pour accomplir les tâches verbales visées. Ils sont donc indispensables aux concepteurs de programmes, de manuels et de certifications.

[156] Ces référentiels par langues sont aussi en mesure de répondre aux exigences de transparence attendues des certifications.

[157] Enfin les pays participants semblent le plus souvent n'utiliser le CECR que pour déterminer des niveaux homogènes de compétences et des certifications vérifiant celui-ci pour toutes les compétences. Ce qui peut être adapté pour des certifications indépendantes des formations scolaires ne l'est plus quand on fait de ces niveaux des programmes d'enseignement. Or le CECR ne constitue en rien un programme, comme cela a déjà été souligné. Cette tendance est d'autant plus surprenante que les pays membres sont en général plutôt soucieux de leur culture éducative. Cependant on voit que tend à se généraliser une sorte de programme européen standard : A1 est fixé comme objectif pour la langue enseignée dans le cycle primaire, A2/B1 sont attendus à la fin le premier cycle du secondaire/fin de la scolarité obligatoire, B2 à la fin des études secondaires... Ces choix semblent ne pas prendre assez en considération le fait qu'un programme :

- peut ne pas être défini par un niveau de maîtrise identique pour toutes les compétences (profil vs niveau) ;
- doit tenir compte du fait que les niveaux ne sont pas équidistants mais que le temps nécessaire pour y parvenir est exponentiel : il faut probablement moins de temps pour « passer » de A1 à A2 que pour « passer » de A2 à B1 ;

[158] Ces choix liés au CECR méritent d'amples discussions au sein du GTL et entre les pays participants. Le Conseil de l'Europe a déjà commencé à mettre en garde les utilisateurs contre les emplois mécaniques de cet instrument de référence, dont la finalité majeure est de permettre, par la flexibilité qu'il introduit dans la détermination des objectifs de formation, une éducation variée, qui constitue une des formes possibles de l'éducation multilingue. Une collaboration sur ce point serait souhaitable.

[159] Très massivement, les réponses à cette question 2.5 décrivent des actions relatives à la réalisation de *Portfolios...*, qui confirment pleinement les informations du Comité de validation du

Beacco, Université de la Sorbonne nouvelle
Rapport final Offre EAC 31/05

Portfolio... Dans le cadre de ce questionnaire, elles ne sont pas en mesure de fournir des précisions sur les emplois didactiques qui en sont faits.

Commentaires et suggestions pour l'action

[160] Alors que des instruments partagés se diffusent, assurant les convergences techniques indispensables et souhaitées par le *Plan d'action...*, il importe de promouvoir des échanges d'exemples de bonne pratique et de nouvelles enquêtes qui permettent de :

- **préciser les relations entre besoins langagiers, objectifs de formation, évaluations certificatives et niveaux homogènes du CECR**
- **vérifier si les objectifs visés sont effectivement réalisables**, en tenant compte des relations entre le niveau à atteindre, le volume horaire des formations, le contexte linguistique de l'enseignement/apprentissage...
- **s'interroger sur une « évaluation » des connaissances et des compétences culturelles/interculturelles**

[161] Plus largement, il importe de s'interroger sur la manière dont des certifications plus transparentes contribuent à l'éducation multilingue autrement qu'en termes de qualité accrue, en particulier pour :

- trouver les équilibres pédagogiques nécessaires pour que **les certifications des compétences langagières ne deviennent pas une fin en soi** ;
- **ne pas réduire la connaissance des langues à leur valeur économique**, telle qu'elle est certifiée par des diplômes fiables et internationalement reconnus.

Remarques conclusives

[161] Le système éducatif primaire et secondaire a constitué durant la période 2004-2006 le secteur dans lequel la Commission a été le plus en mesure de seconder l'effort des pays participants pour le multilinguisme : l'extension de l'enseignement des langues vers les débuts de l'apprentissage, la réalisation assez générale de l'objectif «langue maternelle + 2», la mise en place de cours de type EMILE, de filières « européennes » ou l'ouverture de l'enseignement à de nouvelles langues en témoignent. Ces efforts vont globalement dans le sens d'une nette amélioration de la qualité l'enseignement et, on peut l'espérer, des résultats de celui-ci. Mais ils ne conduisent pas partout nécessairement à la création d'une éducation multilingue, si l'on en juge par la prééminence accrue de l'anglais⁴⁹, plus généralement, par celle de 4 ou 5 langues et, dans un tout autre domaine, par le chemin qui reste à parcourir pour l'éducation des jeunes à la citoyenneté. Cette formation à la citoyenneté est souvent transversale dans bien des systèmes scolaires (elle n'est pas assurée par

⁴⁹ Commission européenne, Eurydice (2005) : *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe. Edition 2005*, figure C5 et C10. Consultable à l'adresse : <http://www.eurydice.org>
Commission européenne, Eurydice (2006) : *Repérages sur la citoyenneté active dans les politiques éducatives en Europe*, Eurydice en bref, juin, Consultable à l'adresse : <http://www.eurydice.org>

un enseignement particulier ou par un enseignant particulier). On ignore largement comment elle est prise en charge par les formations en langues, sous la forme de l'éducation interculturelle. La définition de nouveaux objectifs à atteindre dépend donc de celle que l'on donnera du multilinguisme.

3. Analyse des réponses relatives à la section du 3 du Plan d'action... : Créer un environnement favorable aux langues

[162] Le questionnaire de suivi a aussi porté sur les trois éléments constitutifs de la section 3 du *Plan d'action...* (p. 30-34) : 3.1. : *Une approche de la diversité linguistique fondée sur l'intégration*, 3.2. : *La création de communautés plus favorables aux langues* et 3.3. : *L'amélioration de l'offre d'apprentissage et du niveau de participation*.

[163] La description des actions entreprises (questions a) dans ces 3 domaines du *Plan d'action...* sont relativement nombreuses (surtout pour 3.1. et 3.3.), mais elles sont nettement moins étendues que les réponses à 1 et même à 2. Les réponses les plus consistantes concernent la gestion des langues des minorités nationales/historiques résultant de découpages territoriaux politiques qui ne coïncident pas avec les groupements culturels. Cette question est très ancienne en Europe, puisqu'elle est contemporaine de la création de États nations du XIXème siècle et elle a déjà suscité de nombreuses réponses de la part des pays participants.

[164] La description des obstacles (questions b) et des initiatives pour surmonter les obstacles identifiés (questions c) donne lieu à un nombre très majoritaire de non réponses, à interpréter soit comme réaction à des questions sans objet, soit comme indiquant qu'aucun problème nouveau ne s'est posé durant la période considérée. On ne relève que quelques réponses (3 ou 4) pour les obstacles et initiatives en 3.1. et encore moins en 3.2. et 3.3. Comme dans les sections 1 et 2, en règle générale, la consistance des réponses est corrélée à la répartition : les réponses aux questions a) sont beaucoup plus nombreuses et plus consistantes que celles aux questions de type b) et c) qui dans le cas de 3 sont très limitées.

[165] Cette allure matérielle des réponses suggère que les actions des pays participants ont été sans doute moins caractérisées dans ces domaines, parce qu'une partie de ces questions de langues correspondent à des questions de société plus larges et impliquent bien d'autres acteurs politiques que les ministères chargés de l'éducation.

3.1. Une approche de la diversité linguistique fondée sur l'intégration *Anciennes et nouvelles minorités : intégration et accueil*

[166] Les réponses disponibles donnent une image d'une très inégale précision sur ces problématiques, puisque des pays participants qui ont en partage des situations complexes comparables réagissent de manières très diverses (deux pages pour la Finlande ou la Suède et

quelques lignes pour la Norvège). Des pays dont on sait qu'ils ont agi dans ce domaine ne font pas état de ces avancées (par exemple, le statut du gallois au Royaume-Uni). La nature de ces informations ne permet donc pas de tirer des conclusions fiables sur ces sujets. Ces réponses partielles s'expliquent d'ailleurs par le fait que les responsabilités de ces questions de politique linguistique relèvent souvent d'institutions autres que les ministères chargés de l'éducation : par exemple, le Parlement same pour la Norvège, les collectivités territoriales pour la France, les régions autonomes pour l'Espagne...

[167] Le rappel de la *Charte des langues régionales et minoritaires* du Conseil de l'Europe dans la présentation de la question invitait les répondants à donner des informations sur les locuteurs disposant, dans leur répertoire linguistique, de langues «autochtones», souvent leur langue première, souvent dotée d'un fort potentiel identitaire.

[168] Ces réponses n'évoquent qu'exceptionnellement les langues minoritaires « non autochtones » des personnes migrantes, immigrés ou nouveaux arrivants (par exemple, Grèce). L'accueil des enfants de migrants dans le système éducatif est bien connu grâce à l'enquête d'Eurydice⁵⁰. Mais il serait nécessaire d'en savoir plus sur les actions entreprises en direction des migrants adultes, dont les femmes, souvent sans emploi. Ces questions éducatives sont, comme on le sait, d'actualité dans de nombreux états (surtout d'Europe occidentale), où la proportion d'enfants n'ayant pas la maîtrise de la langue de l'école peut être localement importante.

[169] La *Charte des langues régionales et minoritaires* n'a été ratifiée que par 15 Etats participants (fin 2005). Entre 2004 et 2006, elle a été ratifiée par deux pays : le Luxembourg et la République tchèque. Certains pays participants rappellent les dispositions en place pour les langues de groupes minoritaires, lesquelles sont souvent garanties au plus haut niveau par les constitutions nationales (par exemple, Hongrie, Lituanie, Slovaquie...). Dans ces pays qui ont acquis une longue expérience de la gestion de ces situations sociolinguistiques, on ne signale pas de modifications notables : la Lituanie fonde des espoirs sur son enseignement bilingue (qui est la solution retenue de longue date) ; la Hongrie informe sur l'existence nouvelle de cours de langue (bulgare, grec, polonais) proposés hors horaire scolaire depuis 2004 ; l'Estonie examine la possibilité d'étendre les droits légaux des locuteurs des dialectes du Sud-Est ; la Finlande lance en 2005 un programme spécifique pour les jeunes same (*OVTTAS*) ; la France annonce des programmes de langue régionales renouvelés à l'aide du CECR ; la Suède finance la création de matériel d'enseignement pour les Sames et une enquête sur la situation des Roms/Tsiganes...

[170] Cependant certains pays annoncent s'être dotés d'un appareil législatif et pédagogique pour gérer ces situations : les décisions de la République tchèque (possibilités éducatives pour les minorités dans l'Acte d'éducation de 2004), de la Grèce (dispositions pour les musulmans de

⁵⁰ Commission européenne Eurydice (2004) : *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*. Consultable à l'adresse : <http://www.eurydice.org>.

Thrace, pour les Roms/Tsiganes), de la Pologne (acte de janvier 2005 sur le statut des « minorités nationales », « minorités ethniques » et « des communautés utilisant une langue régionale » ; programme pour la minorité utilisant l'allemand...) témoignent de la légitimité croissante reconnue aux droits des locuteurs des langues minoritaires. Il ne fait pas de doute que ces dynamiques relèvent de la volonté de gérer les langues de manière plus démocratique.

Commentaires et suggestions pour l'action

[171] On sait que ces questions relèvent de décisions politiques régionales/nationales qui conduisent à des équilibres parfois délicats pour des situations qui peuvent demeurer potentiellement conflictuelles. Cela a naturellement conduit la Commission à mettre l'accent sur la coopération entre états plutôt qu'à dessiner nettement un programme d'action. Cette coopération, tournée vers le futur est une nécessité, car les configurations ethno-sociolinguistiques évoluent avec les migrations rurales et le développement du phénomène urbain, avec la mobilité et les mariages culturellement mixtes qui s'accroissent. Devant les difficultés financières invoquées quant à la prise en charge, sur un pied d'égalité, de toutes les langues présentes sur un territoire, il semblerait opportun de s'interroger :

- sur les moyens **d'accompagner la transmission des langues dans le cadre familial** (voir bonne pratique 2) et dans les communautés de vie, car cette transmission constitue le mode de reproduction générationnel dominant ;
- sur les moyens techniques de **légitimer ces langues, pour légitimer leur enseignement, en particulier les langues régionales** qui n'ont pas bénéficié d'une longue tradition d'analyse savante et qui ne sont pas complètement équipées pour dire la modernité (agences de néologie, mise au point de descriptions des niveaux de référence du CECR pour des langues comme le basque, le corse, le frison, le sorabe..., multiplication des événements culturels dans ces langues...);
- sur les acquis de la sociolinguistique, en ce qui concerne les dynamiques sociétales et **les stratégies politiques et techniques qui ont conduit à la « renaissance » de certaines langues**⁵¹ ;
- sur la **priorité à accorder à l'enseignement dès le plus jeune âge dans sa langue « maternelle » (ou première)** en conformité avec le principe de l'UNESCO qui « encourage l'enseignement dans la langue maternelle en tant que moyen d'améliorer la qualité de l'éducation à partir du savoir et de l'expérience des apprenants et des enseignants⁵².

⁵¹ Fishman J. A. (ed.) (2001) : *Can threatened languages be saved ?*, Multilingual Matters, Clevedon (UK).

⁵² UNESCO (2003) : *L'éducation dans un monde multilingue*, (principe I) p. 31.

3.2. Des communautés favorables aux langues

L'importance des initiatives locales

[172] La question portant sur 3.2. ne cite pas littéralement le texte du *Plan d'action...* (p. 57), mais elle met en relief les actions attendues les plus significatives qui y sont décrites. Dans un cadre qui semble cette fois non plus national ou régional mais celui des villes et des municipalités, le *Plan d'action...* invite les pays participants et leurs collectivités territoriales à tirer parti de la présence croissante de locuteurs d'autres langues, locuteurs étrangers ou qui se sont constitué des répertoires linguistiques rares jusqu'alors, à développer dans des espaces à taille humaine, des formes nouvelles de présence des langues et à accroître les occasions de les apprendre. On y évoque donc (à côté de la diffusion des films en langue originale sous-titrés), les projets touristiques, les jumelages, les activités culturelles, les coopérations transfrontalières et les centres de formation d'adultes (souvent municipaux).

[173] Cette question a suscité un nombre important de non réponses totales, les réponses effectives étant elles-mêmes très peu circonstanciées, sauf dans de rares cas. Comme pour 3.1., ces réactions très succinctes peuvent s'expliquer par le fait que la responsabilité de telles initiatives relève d'institutions autres que les ministères chargés de l'éducation. La faible présence des projets locaux peut être attribuée précisément à leur caractère local (par exemple, en Espagne, elles relèvent des régions) et au fait qu'il n'existe probablement pas de moyen de les recenser ou de les faire connaître. Il n'est, là encore, pas possible d'établir une corrélation entre le caractère limité de ces informations et les actions menées dans divers terrains : « ...at local level or at the level of higher education and public institutions actions may have been taken » (Hongrie).

[174] De manière générale, en réponse à cette question, on cite volontiers les mobilités *Erasmus* (par exemple, Espagne : 18000 dans le programme 2003 et 20000 en 2004) ou celles des programmes *Comenius* ou *Leonardo da Vinci* (par exemple, Slovénie, République tchèque...). Mais on ignore quels sont les effets sur les acquisitions linguistiques des étudiants participant à ces mobilités, si les enseignements universitaires suivis sont essentiellement en anglais et s'ils sont amenés à communiquer dans leur langue première, dans quelque cadre que ce soit (enseignements mutuels organisés, y compris dans des « cafés des langues »⁵³)

[175] Il apparaît au consultant que proposer un apprentissage même réduit (par exemple, niveau A1 en interaction orale et réception écrite) de la langue du pays/de la région d'accueil constituerait un geste symbolique très significatif pour promouvoir l'éducation multilingue.

[176] La République tchèque mentionne que la réalisation des descriptions des niveaux de référence du CECR pour le tchèque (voir questionnaire 3.4. et bonne pratique 21) « currently assist tremendously the government integration policy in their efforts to develop a strategy of creating culturally friendly environment for an increasing number of foreigners ». Cette action peut entrer

⁵³ Café où l'on se rencontre pour pratiquer les langues. Voir le site : www.polyglot-learn-language.com/

dans la présente catégorie, mais elle semble concerner surtout des adultes migrants. Dans cet ordre d'idées, l'Irlande cite la présence accrue des nombreuses langues des récents immigrants dans l'écrit de la rue et dans les radios locales, alors que la Finlande dispose de programmes radio officiels à cette fin. Cette constatation pourrait être élargie à bien d'autres pays où, par exemple, les annonces publiques (trains, aéroports, transports urbains...) et certains textes (didascalies des musées) sont diffusés/proposés en plusieurs langues.

[177] Les coopérations transfrontalières sont peu présentes dans les réponses : la Suède donne la description du programme d'échange *Nordplus* supervisé par le Conseil nordique des ministres.

Bonne pratique (22)

Des écoles binationales transfrontalières

Le Bureau de l'éducation finlandais a lancé un réseau de jumelages de villes pour favoriser l'enseignement du russe et de l'allemand. Il a aussi encouragé la coopération entre écoles ayant le suédois et le finlandais comme langue principale. Son effort a aussi porté sur des coopérations transfrontalières : les écoles de Pello coopèrent avec les écoles suédoises situées sur l'autre rive de la rivière Tornio ; plus au sud, celles de la ville finlandaise de Tornio coopèrent avec les écoles primaires de la ville frontière suédoise de Haparanda (50% d'élèves des deux nationalités dans les écoles) dans le cadre d'un curriculum alliant finnois et suédois. Il en va de même dans l'extrême nord du pays entre des écoles finlandaises et norvégiennes (enseignement des deux langues et des mathématiques).

Commentaires et suggestions pour l'action

[178] Il importerait, selon le consultant, de mettre en place une réflexion pour stimuler ce domaine d'action largement non scolaire par **des programmes éligibles aux seules municipalités** qui pourraient concerner, outre les jumelages, **la création de lieux de rencontre linguistique**. Ceux-ci pourraient se différencier de la forme classique des centres donnant des cours de langues, organisés par les municipalités, qui demeurent indispensables quand ils sont proposés à des prix raisonnables (Ecole de langues municipale des langues de Paris, Centres d'apprentissage en Suède, en 1.4., Centres de ressources en langues de Slovénie, évoqués en 3.3...) par rapport à ceux des établissements privés (« There is a problem of money and many learners cannot afford language education » Pologne, 3.3.).

[179] Il pourrait s'agir, par exemple, de **maisons des langues**, lieu privilégié pour la pratique vicinale des langues régionales dans leur bassin de proximité (en particulier par les locuteurs seniors avec de jeunes enfants), mais aussi lieu d'enseignement de langues non répandues (c'est-à-dire, le plus souvent hors anglais et d'autres langues, selon les lieux), lieu où trouver des informations documentaires sur les langues et sur les possibilités de les apprendre, des aides à la traduction (pour la communication personnelle : des « écrivains publics multilingues ») ou lieu

organisant des activités culturelles autour des langues (d'ici et d'ailleurs, d'aujourd'hui et d'hier...), avec l'implication de locuteurs natifs des langues étrangères présents sur le territoire municipal...

[180] Les informations recueillies indiquent qu'il convient :

- **d'élargir réellement le champ d'intervention des politiques linguistiques** pour l'éducation multilingue en créant ou recréant des transversalités au sein de la Commission, en ce qui concerne surtout les **médias et la culture, les régions et municipalités**
- d'inviter les pays participants à élargir le cercle des correspondants et des représentants nationaux auprès de l'Unité « Politique pour le multilinguisme »
- de promouvoir les concertations indispensables pour créer **une approche holistique des politiques des langues** (c'est-à-dire de toutes les langues), **du niveau national au niveau municipal** (voir 4, plans d'actions pour le multilinguisme)
- d'inviter les pays participants à susciter de semblables **synergies au niveau local** où elles sont probablement les plus efficaces et les plus visibles par les citoyens européens.

3.3. Améliorer les offres d'apprentissage des langues et le niveau de participation *Stimuler la créativité collective*

[181] Ce dernier élément du *Plan d'action...* est relatif à l'accroissement du « désir de langues » des citoyens et à celui des possibilités concrètes d'apprendre les langues. On s'y réfère explicitement à la *Journée européenne des langues* (26 septembre), créée à l'initiative du Conseil de l'Europe (Division des politiques linguistiques) et pilotée conjointement, depuis l'origine, par la Commission européenne et le Conseil de l'Europe. On s'y réfère également au *Label européen de qualité* créé par l'Union européenne. On y invite aussi à créer des dispositifs pour accompagner les citoyens dans leur recherche de formations en langue, les guider dans ces apprentissages, en particulier par le biais des centres de ressources en langues, des bibliothèques, des centres de formation pour adultes.

[182] Les informations reçues ont été consistantes pour la description des actions, ce qui est à noter dans cette section 3, mais faibles, comme dans les autres sections, pour les obstacles rencontrés et les initiatives prises pour les surmonter. Le caractère précis des actions possibles a grandement facilité la collecte des données nécessaires de la part des pays participants.

[183] *La Journée européenne des langues* et le *Label européen pour initiatives innovantes d'enseignement et d'apprentissage des langues* sont largement plébiscités par tous les pays participants. « The day of languages is celebrated every year. A booklet is produced for schools each year, containing ideas on how to make it an inspiring day » (Pays-Bas). Les actions menées durant cette journée sont souvent très créatives et festives et mériteraient une synthèse analytique à elles seules. Cette journée est aussi l'occasion de coopérations entre des institutions différentes d'un même lieu (associations d'enseignants de diverses langues, centres culturels étrangers

Beacco, Université de la Sorbonne nouvelle
Rapport final Offre EAC 31/05

comme, par exemple, dans le cas des Flandres, Belgique, communauté néerlandophone). Elle suscite l'organisation de manifestations de type politique ou scientifique (conférence sur le multilinguisme en Estonie...) qui peuvent ainsi recevoir une audience majeure. « Lithuanian educational institutions are very active in celebrating the European Day of Languages. In 2005 there were 193 events taking place in primary, secondary, vocational schools, adult education centres and universities. (All) have been registered on the website <http://www.coe.int/EDL>. »

[184] Cette journée pourrait acquérir une visibilité médiatique accrue, si elle devenait, par exemple, l'occasion d'échanger des « cadeaux langues » (voir *Language vouchers* en 1.4.), suscitant ainsi l'intérêt certain des écoles de langues et des commerçants en général, à l'inventivité desquels on peut se fier. Il serait utile de vérifier si ces phénomènes existent déjà et de suggérer aux pays participants de prendre contact avec les Chambres de commerce concernées.

[185] Le *Label européen...* suscite une belle émulation entre élèves et établissements. Il est l'occasion de mettre à l'honneur les enseignants, qui ne le sont généralement pas très souvent (par exemple, Pays-Bas...). Certains pays le dotent de prix (par exemple, Espagne...). Les réalisations sont d'une grande variété, comme en témoigne la liste des projets distingués, par exemple, en Grèce (2005 et 2006) : écriture créative (pour le français), projet : *The Spring of Europe* (autour de la Constitution), enseignement du grec langue étrangère avec les technologies nouvelles... En Lituanie, 19 projets ont été récompensés de 2002 à 2005. Là encore, un inventaire typologique/analytique des ces réalisations pourrait se révéler d'une grande utilité.

[186] En ce qui concerne les autres domaines retenus par le *Plan d'action...* dans cet élément, les questionnaires de suivi mentionnent des initiatives peu nombreuses au total. Mais elles témoignent qualitativement de la sensibilisation nouvelle des pays participants à l'importance de l'information sur les langues par les foires aux langues (par exemple, comme *AULA* (Espagne) ou comme *Expolangues*, née en France, qui se tient dans plusieurs pays européens) ou par des informations dans les médias (campagnes de la radio éducative suédoise : *1000 vägar till kunskap*⁵⁴, site web du CILT anglais, *National Language Gateway* de la République tchèque...)

[187] La formation des adultes aux langues est une composante essentielle de la formation tout au long de la vie. L'on rappelle le rôle des centres de formation pour adultes en Belgique (communauté néerlandophone) où de nombreuses langues sont rendues disponibles.

Bonnes pratiques (23)

Des cours de langues pour tous

⁵⁴ *Mille chemins vers la connaissance.*

Les autorités éducatives irlandaises, parmi les nombreuses initiatives prises pour développer le multilinguisme, ont créé au niveau local des cours de langue ouverts à tous, quel que soit leur âge, dans des institutions de proximité comme les Comités pour l'éducation professionnelle, les universités (entre autres, à travers leurs centres de langues ouverts à d'autres usagers que les étudiants) et surtout dans les bibliothèques publiques, qui attirent traditionnellement des publics très divers (dont des personnes retraitées).

[188] Le programme intergouvernemental de coopération nordique (*Nordplus Sprog*, cité cette fois par la Finlande) mérite une mention particulière : il vise à assurer une connaissance des autres langues scandinaves (compréhension mutuelle ou intercompréhension, voir bonne pratique 16) mais aussi la connaissance des autres pays scandinaves.

[189] Il est malaisé d'apprécier, d'un point de vue quantitatif, la fonction de ces réseaux de formation organisés par la puissance publique ou de ceux propres aux entreprises, dans le cadre des législations relatives aux droits individuels à la formation continue : en France, par exemple, l'enseignement du français vient d'être déclaré éligible dans le cadre des formations de cette nature (cela concerne surtout mais non exclusivement les migrants). Les données recueillies informent peu sur le rôle des universités dont les centres de ressources en langues (cours et apprentissages en autonomie) pourraient être ouverts à la ville (voir bonne pratique ci-dessus).

Commentaires et suggestions pour l'action

[190] Même si l'on peut considérer que la sensibilisation des participants à des actions dans ce domaine est effective et qu'elle a progressé, il reste encore beaucoup à faire pour que « toute la vie après l'école secondaire » soit toujours l'occasion de rencontres et de d'appropriation de nouvelles langues, pour quelque compétence que ce soit, à quelque niveau de maîtrise que ce soit et pour quelque fonction que ce soit (voir 1.3.). Il importe :

- de continuer à soutenir des initiatives telles que [Lingo](#) ;
- de susciter des **initiatives au niveau local**, en particulier dans le **tissu associatif**, comme cela a déjà été souligné en 3.2. ;
- d'imaginer des **événements publics et festifs** autour des langues et des « produits linguistiques » (livres, musique, théâtre et spectacles de rue...) ;
- de susciter une prise de conscience auprès des **journalistes** (prononciation des noms propres étrangers, par exemple) et des **télévisions relevant de l'Etat ou privées** de leurs responsabilités linguistiques ;
- de créer des **sites Internet permettant aux citoyens de faire part de leurs propositions concrètes** relativement à la présence et à l'enseignement des langues dans leur environnement immédiat, ceci dans le cadre de la démocratie participative.

Remarques conclusives

[191] Les trois domaines de la section 3 du *Plan d'action...* concernent la société civile dans son ensemble et donc peu ou indirectement les systèmes éducatifs primaires et secondaires. C'est pour cette raison que ces domaines sont souvent hors de portée de ces derniers. Or, c'est là que se déploie véritablement la formation aux langues tout au long de l'existence, dimension qui donne tout son sens à l'éducation multilingue. La compétence multilingue n'est pas une affaire de matières scolaires, de notes ou d'examens, mais de vie sociale, professionnelle, affective et culturelle. Il est, aux yeux du consultant, urgent d'expliquer à l'opinion publique, assez polarisée sur les vertus des enseignements dits précoces (même s'ils ne sont que préscolaires) **qu'il y a une vie avec les langues après le lycée**. Il convient de renforcer les formations en langues pour les adultes, de les rendre accessibles au plus grand nombre dans un souci d'équité et il revient aux états de mettre en réseau les ressources existantes au niveau local et surtout d'estimer leur propre degré d'implication dans ce domaine.

[192] Il importe, comme nous l'avons déjà souligné, de cesser de faire porter à la seule école tout le poids et toute la responsabilité de la formation multilingue. Elle y joue un rôle majeur et irremplaçable : faire percevoir la nature et la valeur formative de l'éducation multilingue pour le reste de la vie personnelle et sociale, en développant les capacités en langue première, en donnant des connaissances en langues et une ouverture sur le monde et sur l'Autre, en faisant comprendre la valeur de toutes les langues et celle des apprentissages autonomes. Mais les compétences multilingues des personnes continuent d'évoluer après l'école, dans nos sociétés européennes plus multiculturelles que jamais, et il importe d'en accompagner et d'en structurer l'épanouissement, puisque la maîtrise des langues contribue à la qualité de la vie. Mais surtout, la coexistence bienveillante de locuteurs de langues et de cultures diverses constitue l'un des fondements de la cohésion sociale régionale, nationale et européenne.

4. Analyse des réponses relatives aux plans d'action nationaux / régionaux

[193] La question 4 du questionnaire de suivi portait sur les plans d'action nationaux/régionaux en matière de langues. Elle se justifie du fait que la Communication au Conseil... du 22 novembre 2005 : *Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme*, qui vient spécifier le *Plan d'action...*, met au centre du développement des politiques actives pour le multilinguisme la mise en place de «... plans nationaux qui donnent une structure, une cohérence et une orientation aux actions en faveur du multilinguisme... ». (II.1). Cette communication invite les pays participants à privilégier un tel mode d'action intégré pour agir dans le domaine des langues.

[194] On rappellera qu'un plan d'action peut se définir comme un dispositif visant des objectifs identifiés et descriptibles, éventuellement répartis en programmes visant des sous objectifs spécifiés et mis en œuvre par des opérateurs déterminés. Un plan est piloté par une cellule de coordination, doté d'un calendrier de réalisation et d'indicateurs aussi objectivés que possible, permettant de mesurer le degré de réalisation des objectifs. Cette modalité d'action non périodique suppose une initiative issue d'une instance politique, l'assentiment de l'opinion publique et des médias et l'identification des ressources et des investissements nécessaires (étant entendu que de tels plans peuvent conduire à des économies par synergie ou par un meilleur emploi des ressources)...

4.1. Le questionnaire sur les plans d'action nationaux/régionaux : données recueillies *Plan, projet ou programme pilote ?*

[195] Préalablement au questionnaire de suivi, un questionnaire réalisé par le consultant et diffusé auprès des pays participants a cherché à savoir si la modalité du plan d'action était utilisée comme moyen de mettre en place l'éducation multilingue. Les réponses à ces deux questions qui se recoupent seront examinées conjointement.

Le premier questionnaire (voir annexe 3) opposait la modalité d'action *plan pour le multilinguisme* (question 1) à d'autres formes d'action :

- *projets* pour le multilinguisme (question 2): action limitée ou à l'étude ou de visibilité moindre que celle d'un plan ;
- *programmes expérimentaux/pilotes* pour le multilinguisme (question 3) : actions sectorielles, devant être validées pour généralisation éventuelle mais pouvant rester sans effet immédiat perceptible ;
- *autres formes d'action* (question 4) : actions spécifiques ou très localisées non prévues initialement pour une généralisation.

Ces trois modalités d'action se distinguent des plans d'action proprement dits mais elles peuvent être sollicitées pour conduire à l'élaboration de ceux-ci.

[196] On a rendu disponible, pour le confort du lecteur, la synthèse suivante des informations recueillies par ce moyen sur les politiques linguistiques des pays participants. La brièveté de ces résumés peut conduire à des formulations incomplètes ou distordues. On rappelle que seuls font foi les documents originaux (disponibles sur CIRCA pour la plupart) et que les analyses présentées ici se fondent sur ceux-ci et non sur la présente synthèse.

[197] La répartition des réponses selon les modalités d'action est la suivante :

Modalité d'action	Pays participants
1 Plan	<ul style="list-style-type: none"> • Angleterre uniquement (et non Royaume-Uni) : plan spécifique 2002-2009/10 :

	<p><i>Languages for All : languages for life. A strategy for England</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Belgique, Communauté française : actions langues dans le cadre du plan : <i>Les actions prioritaires pour l'avenir wallon</i> • Belgique, communauté néerlandophone : élaboration en cours (2006) d'un document global de politique linguistique au niveau le plus élevé (ministre de l'Education) • Bulgarie : lancement du Programme national de développement de l'éducation scolaire... (2006-2015) qui prévoit un plan national pour le multilinguisme (comportant une année de cours intensif en langues) • Chypre : projet (en cours d'élaboration) d'un plan global de réforme du système éducatif, <i>Profil de la politique linguistique éducative</i>. • Estonie : document d'orientation pour le développement du multilinguisme attendu en février 2007 • Finlande : deux plans réalisés (1996-2001 et 2002-2004), pas de nouveau plan spécifique aux langues en cours (Plan général 2003-2008) • France : Plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères, lancé en 2005 • Hongrie : <i>World Language</i> programme lancé en 2003 comportant, entre autres, la possibilité d'une année intensive de langues (YILL, avec 40% de cours de langues). <i>Profil de la politique linguistique éducative</i> • Irlande : <i>Profil de la politique linguistique éducative</i> • Islande : le curriculum pour primaire et premier cycle secondaire de 1999/2000 doit être repris par un nouveau document (en 2006) • Malte : National Minimum curriculum, dernière révision 1999. • Norvège : <i>Profil de la politique linguistique éducative</i>, Plan « Languages open doors » (2004-2006, révision), <i>Equal opportunities for all</i> (2004-2006, révision), <i>White paper</i> présenté par le ministre de l'éducation au Parlement, 2007 ; réforme des programmes dans le cadre de l'action <i>Knowledge Promotion</i> • Pays-Bas : plan langue 2005-2006 lancé explicitement pour la promotion du multilinguisme • Pologne : <i>Profil de la politique linguistique éducative</i>, extension des langues dans le primaire • République tchèque : National Plan for Foreign Language Education (approuvé en fin 2005), accompagné d'un plan d'action pour sa mise en place (2005-2008)
2 Projet	<ul style="list-style-type: none"> • Angleterre : bourses d'études de 15 jours (<i>Student fellowships</i>), cours d'immersion (Junior CULP, cours d'arabe). • Autriche : nombreux projets régionaux (Basse Autriche, Innsbruck...) ou sectoriels (enfants issus de la migration, formation des enseignants à l'université...) • Belgique, Communauté néerlandophone : projet <i>Foyer</i> (Bruxelles) pour les

	<p>enfants de migrants, <i>Bruxelles curriculum</i> pour ISCED 2, visant à améliorer les résultats en néerlandais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chypre : curriculum avec deux langues obligatoires dans le second cycle secondaire • Estonie : actuellement <i>Development Strategy of the Estonian Language</i> (2004-2010) qui concerne aussi les langues étrangères ; curriculum langues • Italie : <i>Profil de la politique linguistique éducative Lombardie et Val d'Aoste</i>, projet nationaux/régionaux reliés aux compétences clé, profil pour la formation des enseignants, action en faveur des langues régionales, projet <i>Parlare il mondo ...</i> • France : plan de relance de l'enseignement de l'allemand • Pologne : projet dit pilote d'introduction d'une LV1 à 7 ans et d'une LV2 à 13 (2006-2008) ; étendu à tous les établissements pour le début de l'année scolaire 2008-2009 • Lituanie : <i>Profil de la politique linguistique éducative</i> ; intégration de recommandations du Plan d'action 2004-2006 dans le <i>State Education Strategy Programme 2003-2012</i> • République tchèque : plan annoncé pour l'éducation multiculturelle et la promotion des langues minoritaires (financement de projets), pour les langues moins enseignées • Roumanie : organisation des curricula <i>Planification prospective 2010</i> par le Conseil national pour les curricula (NB : réponse donnée hors du cadre du questionnaire) • Slovénie : programme nationaux pour la formation des enseignants l'enseignement de l'anglais dans le primaire (EELTTP) • Suède : schéma pilote avec EMILE à 50% en anglais et un autre pour la formation bilingue des enfants nouveaux arrivants (50% langue d'origine, 50% langue de scolarisation)
<p>3 Programme expérimental / pilote</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Allemagne : dans 8 Länder programme de 3 ans avec modules autour du PEL pour transition entre le primaire et le secondaire • Belgique, Communauté néerlandophone : STIMOB: EMILE dans maternelle et primaire (Bruxelles) • Chypre : Portfolio, langue 1 au primaire • Italie : projet <i>Poseidon</i> sur approche holistique des programmes, réseau d'écoles créant un environnement favorable aux langues... • Irlande : plan de diversification des langues au second niveau (2000-2007), introduction d'une la L1 dans le primaire à la suite d'un plan pilote (commencé en 1998-1999) (PPLI, MPLS) • Malte : projet pour la sensibilisation au choix des langues au début du premier cycle secondaire • Roumanie : langues minoritaires, droits constitutionnels, mesures en 2000 ((NB : réponse données hors du cadre du questionnaire)

	<ul style="list-style-type: none"> • Slovaquie : Projet KEVA (2003), ESF et document stratégique : <i>Analýza aktuálneho...centrés sur l'efficacité et sur l'articulation entre les cycles d'enseignement</i> • Slovénie : classes européennes (programme pilote spécifique pour les gymnazija (de type EMILE)
<p>4 Autres</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pour de nombreux pays : Journée européenne des langues • Allemagne-Länder : débats dans de nombreux Länder sur les curricula du fait de l'introduction d'une LV1 en primaire, ce qui invite à une réorganisation de tout le curriculum • Autriche : création en 2003 d'un <i>Comité des langues</i> autrichien chargé de missions de coordination nationale ; <i>Profil de la politique linguistique éducative</i>. • Autriche-Norvège : coopération entre le Centre de compétences en langues de Graz et le Centre de langues de Halden (classé en 3 par la Norvège) • Belgique, Communauté française : programmes d'immersion (type EMILE), formation d'adultes (Bruxelles, Liège) • Belgique, Communauté néerlandophone : possibilité de langues dès ISCED1, français dès la 5^e année du primaire, EMILE dans secondaire, diversification dans enseignement aux adultes • Espagne : restructuration du curriculum des langues dans le cadre de la <i>Ley Organica de Educaciòn</i>, approche des langues en maternelle, introduction des langues en ISCED 2, enseignements bilingues dans les régions autonomes, en extension ; intégration des recommandations du <i>Plan d'action...</i> par le ministère de l'éducation et les régions autonomes • Finlande : description du curriculum, hypothèse de centres de langues (pour d'autres langues que l'anglais qui devient dominant et semble avoir des conséquences sur l'apprentissage de la 2^{ème} langue nationale : finnois/suédois) • Hongrie : Exposition <i>Language Parade</i> dans les écoles, conférences • Irlande : documents programmatiques pour discussion dont (2003) et essentiellement <i>Profil</i>. • Malte : impliquée dans Comenius • République tchèque : enseignement de type EMILE • Roumanie : séminaire de diffusion, conférences/forums • Slovénie : français précoce au primaire • Suède : plan d'action de l'Agence nationale (2006-2007) langue maternelle des migrants (dont enseignement des disciplines en langue maternelle) et suédois ; points 5 et 6 : nouveaux programmes à l'étude (2006) pour encourager au multilinguisme (dont des avantages pour les candidats à l'entrée aux universités) à cause de prépondérance accrue de l'anglais

[198] La distribution brute des réponses est la suivante :

Beacco, Université de la Sorbonne nouvelle
Rapport final Offre EAC 31/05

1 Plan	16 pays sur 24
2 Projet	12
3 Programme pilote ou expérimental	9
4 Autres	15

[199] Dans la catégorie 1, on fait mention de plans mais aussi de documents d'orientation, de curricula ou du *Profil de la politique linguistique éducative*. On trouve aussi dans 4 des indications relatives à des actions structurées : rôle d'un Comité des langues (Autriche), dispositions de la Loi organique d'éducation (Espagne) ou plan d'action de l'Agence nationale suédoise. La définition du plan donnée plus haut semble correspondre aux faits (en particulier, en ce qui concerne la spécification d'une date prévue de fin d'exécution).

La catégorie 2 a donné lieu à deux interprétations : action en projet/projetée ou action délimitée nommée projet. De ce fait, on pourrait ranger la réponse de l'Estonie, de la Lituanie et celle de la République tchèque dans la catégorie plan (le total serait alors 19/24). Les réponses qui y figurent sont composites : on y trouve des descriptions de curriculum (Chypre, Roumanie) et des actions sectorielles qui constituent des programmes spécifiques à proprement parler (Angleterre, Slovénie, Suède et un projet pilote : Pologne).

[200] En fait, les projets pilotes (rarement dénommés *expérimentaux*) sont bien présents (outre ceux figurant en 2) dans la catégorie 3 mais aussi dans les réponses à la question 4, très ouverte, qui concernait génériquement d'autres modalités d'action. Cette modalité d'action par programme est illustrée par des exemples provenant de tous les pays participants : c'est la plus répandue des modalités d'action. Les programmes peuvent être pilotés centralement ou constituer des formes d'incitation à l'action à l'innovation par financement après sélection (République tchèque). Si quelques états semblent citer les plus importants (par exemple, Autriche, Roumanie, Slovénie), d'autres se limitent à en mentionner l'existence, puisqu'il n'était pas possible de les détailler dans le cadre de ce questionnaire délibérément léger. Il est clair que ce questionnaire succinct ne reflète pas la diversité et la richesse de ces programmes sectoriels/spécifiques nationaux et régionaux.

[201] Les autres modalités répertoriées en 4, souvent par un exemple unique, sont les activités se déroulant dans le cadre scolaire (*Language Parades*, Hongrie, par exemple) ou des activités publiques, de type scientifique/politique (conférences, forum) pouvant contribuer à sensibiliser l'opinion publique ou fournir des éléments aux décideurs.

[202] Les réponses fournies aux questions de la section 4 (Stratégie nationale globale pour les langues) du questionnaire relatif au suivi du *Plan d'action...* n'apportent que des précisions complémentaires à celles recueillies ci-dessus.

4.2. Les caractéristiques des plans d'action nationaux/régionaux actuels

Une culture partagée du plan

[203] La première conclusion que l'on peut aisément tirer de ces questionnaires est que la culture du plan d'action est déjà très diffusée. **Les pays participants peuvent donc envisager d'adopter ce mode d'action en faveur du multilinguisme, en tirant profit de l'expérience de ceux, déjà nombreux, qui se sont engagés dans de tels plans**, pour l'essentiel avant même le *Nouveau cadre stratégique*. Cette conclusion est renforcée par le fait que, à côté d'états ou de régions ayant adopté des plans, dans d'autres, de tels plans sont en cours d'élaboration ou annoncés (par exemple, Belgique, communauté néerlandophone, Chypre, Estonie, Islande...).

[204] Ce « désir de plan » transparait aussi dans les questionnaires qui font l'inventaire des programmes sectoriels ou pilotes en cours, dont on voit bien ce qu'ils pourraient gagner à être coordonnés plus étroitement et qui en regrettent explicitement l'absence : « Unfortunately Slovenia has not yet got/developed a global plan for developing multilingualism, but is trying to promote it in different ways (pilot projects, mobility) ». Le développement, même progressif, d'une éducation multilingue, qui est aussi multiforme, à l'intérieur (et à l'extérieur) du système éducatif requiert des synergies qui seules sont à même de créer l'impact nécessaire. Les programmes pilotes, dont le rôle pionnier est indéniable n'atteignent pas le seuil critique capable de faire basculer l'opinion et les décideurs du côté de l'éducation multilingue. Cet intérêt pour les plans s'est manifesté concrètement dans les échanges entre les participants qui ont eu lieu dans les rencontres du GTL, en particulier dans le séminaire d'octobre. On citera deux plans adoptés par des membres récents de l'Union, qui témoignent de cette volonté politique de créer une éducation multilingue au moyen d'actions ciblées et définies. Ce ne sont pas à proprement parler de bonnes pratiques, car il est difficile de transposer à d'autres contextes des stratégies d'ensemble complexes comme des plans d'action. On les considèrera comme des illustrations de ce que peut être un plan d'action.

Bonne pratique (23)

World language

Ce plan pour les langues étrangères, piloté au niveau du secrétariat d'état, a été contemporain du Profil de la politique linguistique éducative en Hongrie. Lancé en 2003, il est l'un des plus anciens cité pour la période couverte par le *Plan d'action...* Identifié par un logo, il comporte des mesures législatives comme la création d'une année intensive d'apprentissage des langues (9^o classe dans l'enseignement secondaire) où l'on vise à ce que 40% de l'emploi du temps soit consacré aux langues, l'introduction des langues dans les épreuves de fin d'études et un ensemble très varié de mesures (dont certaines destinées à soutenir des enseignements dans les écoles primaires). Les informations données ne mentionnent pas de documents présentant de premières évaluations des résultats de cette action d'envergure (10 programmes contenant 25 projets). Ils seront très intéressants à analyser dans la perspective de l'éducation multilingue.

Bonne pratique (25)*Un plan pour les langues dans un plan national pour le développement de l'éducation*

Le plan des autorités bulgares pour les langues est l'un des plus récents rendus publics dans cette période 2004-2006. Son lancement coïncide pratiquement avec l'entrée de la Bulgarie dans l'Union. Il fait partie du *Programme national de développement de l'éducation scolaire et de l'éducation et la préparation pré-scolaires* (2006-2015), voté par l'Assemblée nationale en juin 2006. Dans la continuité des traditions éducatives nationales, ce plan vise un changement de structure du système éducatif et une nouvelle conception de l'enseignement des langues. La LV1 commence toujours à être enseignée à 8 ans, mais la 8^e classe (première année du cycle secondaire supérieur) sera, comme en Hongrie, une année de formation intensive en langues pour les établissements de toutes les filières. Deux langues seront enseignées ensuite dans ce cycle (niveau visé B2). On prévoit une augmentation des volumes horaires et on introduit des possibilités de choix au collège. Cette réforme est large, comme pour de nombreux plans d'action, et elle méritera d'être suivie avec attention car les investissements consentis sont importants. Les informations disponibles ne permettent pas de savoir quels sont les résultats descriptibles attendus, hormis les niveaux de compétence linguistique acquis par les apprenants.

Bonne pratique (26)

Comité des langues autrichien

Les autorités autrichiennes se préparent à une réorganisation des enseignements de langues. A cette fin, elles ont mis en route la procédure *Profil national de la politique linguistique éducative*. En fonction des conclusions de cette auto évaluation, des propositions seront élaborées. En complément de cette démarche structurée, l'Autriche a créé en décembre 2003 un organisme de coordination composé de 30 institutions représentant les mondes de l'éducation, de l'économie et de la politique : le Comité des langues autrichien (*Österreichisches Sprachenkomitee*). Ce comité a pour vocation d'accompagner le processus d'objectifs 2010 décidé par les ministres européens de l'éducation et de faire du lobbying dans le domaine de l'éducation en langues. Il oriente la politique des langues du pays, soutient les langues et le multilinguisme en Autriche et prend largement part à la mise en œuvre au niveau national des recommandations du *Plan d'action...*

[205] On remarque une grande variété d'institutions potentiellement impliquées dans la conception ou la réalisation de tels plans :

- institutions fédérales vs régionales
- ministères vs autres instances
- directions/divisions de l'enseignement (primaire, secondaire) et directions chargée de la coopération internationale vs autres institutions.

[206] Les circuits classiques de décision (Ministères de l'éducation : directions primaire/secondaire ↔ direction des Relations internationales) posent la question de la manière dont les impulsions européennes, qui sont principalement traitées au sein des relations internationales « remontent » vers les directions chargées de la gestion des différents cycles éducatifs. On note la présence d'autres organisations, transversales ou « externes » : par exemple,

Centre de compétences en langues (Autriche), *Language teams* (Angleterre), Institut des sciences de l'éducation (Roumanie)...

[207] L'intérêt que présente la mise en place d'une éducation multilingue au moyen de plans identifiés apparaît aussi dans la participation des états/régions au programme *Profil national de la politique linguistique* proposé le Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques (Autriche, Chypre, Italie (Lombardie), Irlande, Hongrie, Lettonie, Luxembourg, Pologne, Slovaquie, Slovénie...). Celui-ci semble être considéré comme une phase préalable permettant de mettre en relation la plupart des acteurs sociaux concernés par les langues : entreprises, associations de parents, d'étudiants, d'enseignants, politiques... Cet état des lieux naissant du débat entre tous, que cherche à susciter cette activité, peut constituer un préalable utile à l'élaboration d'un plan. Il serait opportun d'explorer les modalités concrètes de ce nouvel aspect de la complémentarité entre la Commission européenne et le Conseil de l'Europe.

[208] La forme plan semble coexister avec celle du curriculum. Celle-ci en constitue une forme antérieure ou même substitutive : quand les états/régions ne disposent pas de plans, ils peuvent cadrer leur action par le biais des curricula (qui comprennent le syllabus (l'inventaire des objectifs) et le cursus proprement dit (c'est-à-dire l'organisation linéaire/temporelle du parcours d'enseignement/apprentissage). Le curriculum semble constituer la forme plan par défaut : tout plan concerne le curriculum, mais le curriculum n'est pas un plan, en ce qu'il n'organise l'enseignement que d'un point de vue technique et non politique. D'ailleurs les curricula sont encore établis langue par langue (langue/s de scolarisation, langues étrangères ou secondes, langues régionales, langues des nouveaux arrivants...), ce qui ne contribue pas toujours à la cohérence de l'action en faveur des langues et de l'éducation multilingue. Comme cela a été noté dans le premier compte-rendu de ce questionnaire au GTL (réunion n° 15) : « Le mode d'action « curriculum » semble plus ancré dans les traditions de gestion des politiques linguistiques éducatives, mais il ne conduit pas *a priori* à la mise en place de financements spécifiques ou à une mobilisation particulière des ressources humaines ».

[209] Il convient enfin de relever que les plans récents concernant l'enseignement/apprentissage des langues ont pour caractéristique l'approche holistique : actions concernant des cycles d'étude différents, des langues de fonctions et de statuts différents) ...) et qu'ils se subdivisent en sous-programmes parfois nombreux, comme le souligne la Norvège : « The two above mentioned national action plan encompass a large number of projects aimed at developing multilingualism in general and adult education ». Dans ce cas, significativement, on a des non réponses aux questions 2 et 3 relatives aux programmes spécifiques: sectoriels (Bulgarie, France, Hongrie...). Ces perspectives intégrées répondent tout à fait aux objectifs de l'éducation multilingue.

[210] En effet, comme le montrent les réponses données, les plans nationaux/régionaux pour le multilinguisme ne sont pas conçus uniquement comme des actions concertées et ciblées : leur

caractéristique, étant donné leur finalité (l'éducation multilingue), est de créer des transversalités et des convergences entre le plus grand nombre possible de formes d'enseignement et d'appropriation des langues, de manière à mutualiser les ressources pour diversifier l'offre et à baliser des itinéraires pour la formation tout au long de la vie, puisque les actions particulières sont coordonnées au sein du plan global.

[211] On notera d'ailleurs que certains plans sont spécifiques aux langues : *World Language* (Hongrie), *Plan de rénovation...* (France) mais beaucoup font partie d'un plan général pour l'éducation (par ex. : Belgique, Communauté française), de la même manière que, au niveau européen, les langues sont une composante du programme *Education et formation 2010*. Cette inclusion dans des stratégies plus larges est de nature à mieux faire percevoir les finalités de l'éducation multilingue, si l'on peut ainsi faire comprendre à tous les acteurs impliqués comment la formation aux langues est articulée à l'acquisition des connaissances, à la formation des capacités professionnelles et créatives, à celle de la personnalité et de la citoyenneté civique.

[212] En règle générale, la nature globale des actions en faveur du multilinguisme concerne la coordination de ces enseignements dans les cycles pré-primaires, primaires et secondaires. Elle n'inclut que très exceptionnellement l'éducation professionnelle continue ou les enseignements supérieurs.

Commentaires et suggestions pour l'action

[213] L'expérience des pays participants est très différenciée en ce qui concerne les plans d'action pour les langues et le multilinguisme. En effet, cette forme d'organisation à forte cohérence n'est pas à l'œuvre dans tous les pays participants, dans la mesure où elle ne répond pas nécessairement à des traditions de l'action publique (en matière d'éducation ou pour d'autres domaines). Ou encore, elle n'a pas été adoptée pour l'éducation (en particulier, pour les enseignements des langues), pour cause de manque de ressources affectées à ce domaine et/ou par manque de visibilité et de pertinence politique des questions de langues.

[214] Dans ces conditions le GTL et la Commission auraient avantage à

- **tirer profit de l'expérience des états/régions** déjà engagés dans des processus de cette nature **au moyen de séminaires régionaux** (réunissant 3 ou 4 états suivant la méthodologie des activités d'apprentissage entre pairs/*peer learning activities*⁵⁵) de réflexion et d'échanges d'exemples de bonnes pratiques consacrés à l'élaboration de plans pour le multilinguisme ;
- susciter **une conférence sur la bonne gouvernance des enseignements des langues** ;

⁵⁵ Commission européenne (2005) : *Education and Training 2010 ; Guidance note on the preparation of Peer learning activities*, EAC/A1/SV (2005).

- **identifier des moyens d'articuler le programme Profil national de la politique linguistique éducative du Conseil de l'Europe à l'action de la Commission**, par exemple, en associant la Commission aux groupes d'experts conduisant les analyses ou à la table ronde de discussion du *Profil* ou encore en participant à un séminaire de réflexion sur les conséquences possibles à tirer des conclusions du *Profil* ;
- **élargir les groupes de réflexion nationaux/régionaux sur les langues à des institutions autres que l'école** : l'enseignement supérieur, la formation professionnelle des adultes (initiale et continue), les collectivités territoriales (communes,...), les associations de type culturel... de manière à concevoir des parcours de formation tout au long de la vie. Actuellement la dimension « tout au long de la vie » apparaît de manière insuffisante puisque c'est l'école qui est fortement sollicitée pour l'éducation multilingue.

[215] Il importe aussi de prévoir des **analyses de situations nationales/régionales moins fréquentes mais plus exhaustives**. En effet dans leurs réponses, les pays participants citent des actions ou des documents datant de plusieurs années, ce qui laisse à penser que la périodicité et le mode de compte rendu qui leur est demandé est trop bref par rapport la durée nécessaire à la réalisation : il s'agit là du décalage classique entre le temps politique (2 à 3 ans correspondant à la durée des mandats des élus) et du temps de la politique linguistique (il faut de 3 à 5 ans d'enseignement supérieur pour former un enseignant). On peut suggérer que la prochaine analyse des avancées ait lieu en 2010. Elle serait préparée par la mise au point d'un grille d'analyse commune, au moins partiellement (par cycle d'enseignement par exemple), y compris dans ses aspects quantitatifs et statistiques (par exemple : exprimer la durée des cours en heures/minutes par année scolaire). Cette action pourrait être préparée par une étude d'experts et discutée en séminaire par le GTL.

[216] **Les actions citées** essentiellement en réponse aux questions 2 et 3 (mais aussi ailleurs dont en 4) sont nombreuses et diversifiées. Elles **témoignent de la capacité institutionnelle des états/régions à susciter et à gérer la créativité de nombreux acteurs des politiques linguistique éducatives**. On y perçoit souvent très nettement l'impact des actions promues par la Commission (pour EMILE, par exemple). Cette vitalité est à encourager (voir, par exemple, le dispositif mis en place par la République tchèque), car la question qui se pose pour ces actions est celle de leur éventuelle pérennisation, de leur extension ou de leur généralisation.

5. Conclusions et recommandations d'actions en faveur de l'éducation multilingue

[217] L'appréciation des actions entreprises par les pays participants pour mettre en œuvre le *Plan d'action...* est fonction des interprétations que l'on donne de l'objectif, le multilinguisme. Car celui-ci est effectivement susceptible de définitions différentes, dont aucune n'est contradictoire avec les textes de référence.

5.1. Le multilinguisme dans le *Nouveau cadre stratégique...*

[218] Cette diversité d'interprétations ne provient pas du terme lui-même qui, pour la première fois dans le discours de la Commission, est spécifié dans le *Nouveau cadre stratégique...* comme doté de deux significations : capacité d'une personne et coexistence des langues sur un territoire⁵⁶, même si les interprétations caractérisées plus haut peuvent être considérées comme relevant de l'un ou l'autre pôle de la définition.

[219] Ce qui semble plus déterminant pour la diversité potentielle des interprétations est la caractérisation par le *Nouveau cadre stratégique...* de ce « nouveau domaine d'action » visant à la création « d'un climat qui soit propice à la pleine expression de toutes les langues et dans lequel l'enseignement et l'apprentissage de diverses langues puissent s'épanouir »⁵⁷. Si le terme *climat* renvoie visiblement à une dimension sociétale, les termes *pleine expression* ou *s'épanouir*, bien que rapportés aux langues et à leurs enseignements (et non aux locuteurs) comporte des connotations de développement culturel/humain et par conséquent personnel.

[220] Des remarques issues du questionnaire sur les plans nationaux/régionaux vont dans ce sens : « Multilingualism for multilingualism's sake is not really in focus in most of the German Länder. Learning more than one foreign language is generally well accepted as a main target » (Allemagne). La connaissance de langues diverses peut recevoir une valeur reconnue (pour la profession ou pour le confort personnel et la qualité de vie : voyages, fréquentation des médias...) mais elle ne se limite pas à cela, car le multilinguisme s'en distingue comme porteur des finalités qui sont d'une autre nature : le multilinguisme n'est pas une fin soi, s'il est partie prenante de la *Bildung*.

[221] A ce point, ce n'est pas tant la compétence multilingue qu'il importe de spécifier mais bien les finalités de son appropriation. Les pays participants sont conscients individuellement de l'importance des langues dans leur développement et ils sont en mesure d'y pourvoir dans le cadre de leurs traditions éducatives et selon leurs ressources. Reste à remettre en évidence ce qui, pour

⁵⁶ *Nouveau cadre stratégique...* 1.2. On notera que dans la littérature scientifique on distingue généralement *plurilinguisme* et *multilinguisme* : par exemple, B. Spolsky « As a general rule, I will use the term of multilingual to refer to a society in which a number of languages are used and the term plurilingual to refer to the usually differentiated skills in several languages of an individual member of such a community ». (2004, *Language Policy*, Cambridge University Press, p. 4).

⁵⁷ *Nouveau cadre stratégique...* 1.2.

chaque pays participant, fait aussi des enseignements de langue un objet autre que technique : un projet porteur de valeurs européennes.

5.2. Résultats : différentes conceptions du multilinguisme ou différents rythmes et itinéraires de sa réalisation ?

[222] L'analyse des réponses aux questionnaires a mis en évidence la diversité des actions entreprises par les pays participants dans leur réalisation du multilinguisme. Il convient de s'interroger sur la nature de celles-ci.

5.2.1. Différentes conceptions du multilinguisme

[223] L'action des pays participants semble relever d'interprétations plus ou moins complexes. Les interprétations les plus répandues du multilinguisme que l'on peut mettre en évidence dans le corpus sont les suivantes :

- [224] **le multilinguisme est interprété comme une prise en charge de la diversité sociolinguistique existante**, celles des langues des migrants ou celle résultant de la présence consistante d'une langue étrangère sur le territoire national, ceci pour des raisons historiques anciennes ou récentes très diverses (par ex. la Norvège, la Finlande, Malte, la Suède) : « In Malta bilingualism is an everyday reality. Maltese and English are taught simultaneously from a very early age... ». Si cette prise en charge est considérée comme effectuée, les pays participants sont en droit de considérer qu'ils ont atteint les objectifs du *Plan d'action...*
- [225] **le multilinguisme est interprété comme une augmentation de la qualité de l'enseignement** (formation des enseignants, programmes et certifications plus transparents...) ou son extension (publics adultes). Cette interprétation va de pair avec une **adhésion souvent explicite à la prééminence de l'enseignement de l'anglais** (ou, exceptionnellement, d'une autre langue enseignée de manière dominante). La diversification, si elle est réalisée, l'est marginalement. L'apprentissage de l'anglais est souvent le seul proposé pendant la scolarité obligatoire. La place faite à d'autres langues est symbolique. Les autorités considèrent cette situation comme non problématique : par exemple, l'Italie a introduit (puis rapporté) une disposition permettant de consacrer les heures de LV2 à la LV1, seule obligatoire depuis le cycle primaires ; la Slovaquie serait sur le point de rendre l'enseignement de l'anglais seul obligatoire, une LV2 n'intervenant que dans le second cycle du secondaire ;
- [226] **le multilinguisme est interprété comme extension de l'enseignement des langues**, vers les débuts de l'enseignement ou vers la fin du parcours secondaire. Cette extension est représentée essentiellement par les enseignements qui concernent le cycle primaire ou l'avant primaire, l'introduction d'une LV2 (ou l'accroissement de sa dotation

horaire), celle d'une LV3, ou enfin les enseignements de type EMILE. Cet élargissement de l'espace consacré à l'enseignement des langues (qui peuvent prendre des formes fortes comme la création des années essentiellement consacrées aux langues : Bulgarie, Hongrie...) concerne, plus exceptionnellement, les enseignements techniques ou professionnels secondaires (Belgique Communauté française). **Cette extension s'accompagne le plus souvent d'une offre de langues supérieure**, mais celle-ci n'est pas exploitée, puisque qu'elle ne s'accompagne pas d'un effort pour informer les élèves et les familles de la nature des choix de langues. En fait, **on laisse jouer les représentations sociales et le marché des langues**, ce qui profite aux groupes dont le capital culturel est le plus élevé ;

[227] Ces trois interprétations du multilinguisme : valorisation des langues du pays, augmentation de la qualité de l'enseignement, extension de l'enseignement des langues ne sont contraires ni à l'esprit ni à la lettre du *Plan d'action...*

[228] Les réponses données montrent aussi la présence d'interprétations plus « larges », elles aussi présentes dans les définitions du multilinguisme des textes de référence :

- [229] **le multilinguisme est interprété comme une diversification nouvelle ou accrue des langues proposées** (par ex. Italie, République tchèque...) **mais aussi d'autres formes de valorisation de la diversité interne des répertoires individuels et de la diversité des répertoires individuels entre eux**, comme :
 - l'aide au choix des langues (Malte) ;
 - un rapprochement des objectifs de la langue 1 et de ceux de la LV2⁵⁸ de manière à tenir compte des effets de plafonnement de l'acquisition de la langue 1 (enseignée parfois pendant une période de 12 ou 13 ans) et pour valoriser la L2 (discréditée par sa faible dotation horaire et donc non crédible) ;
 - une prise de conscience de la place prépondérante occupée par l'anglais, devenant éventuellement problématique pour la cohésion nationale : « The dominance of English is getting stronger and motivation to learn the language is good. The second national language for Finnish speaking students has raised a lot of discussions [...] The choice of other languages is diminishing... (Spanish excepted) » (Finlande)
 - [...]

Ces réponses se fondent sur une interprétation du multilinguisme comme consistant en un développement des répertoires individuels globalement plus diversifiés par rapport à des types dominants tels que anglais + allemand/espagnol/français ;

⁵⁸ Ce point d'équilibre entre LV1 et LV2 pourrait se trouver autour de B1, surtout si l'on procède à la détermination des objectifs au moyen de profil des compétences attendues et non des niveaux homogènes ; par exemple, les compétences de réception en VL2 peuvent alors être rapprochées de celles visées en LV1.

- [230] **le multilinguisme est interprété comme une même démarche de formation pour l'enseignement de diverses langues**, au-delà de la séparation des enseignements de langues en : langue maternelle, LV1, LV2, langue de l'école... Des bonnes pratiques existent dans ce domaine: elles concernent la convergence des programmes de LV et des méthodologies d'enseignement, la formation des enseignants comme enseignants de langue et non d'une langue, la présence de modules ou d'activités transversales visant à sensibiliser les apprenants à la richesse des langues, à la diversité de leurs modalités d'apprentissage et d'emploi, (c'est-à-dire à la notion de compétence plurilingue et de répertoire linguistique, conçu comme évolutif) cette conception se fonde sur une didactique du multilinguisme, largement à créer ;
- [231] **le multilinguisme est interprété comme une appropriation continuée des langues**. Cela suppose donc que ses principes en soient explicités et acquis dans le cycle obligatoire (place de l'autoformation, accès à la diversité des langues, choix entre des langues toujours possible...). Cela implique aussi que la formation en langue des personnes soit conçue de manière holistique sur tout l'arc de la vie : cohérence des enseignements primaires et secondaires entre eux mais aussi avec les enseignements supérieurs, professionnels, personnels ultérieurs... Une telle conception implique la mise en synergie de multiples acteurs (universités, écoles de langues, associations culturelles, monde économique, municipalités et régions ...) et l'identification de parcours de formation multiples ;
- [232] **le multilinguisme est interprété comme un projet éducatif englobant** (d'où le terme d'*éducation multilingue*)⁵⁹ qui fait de l'enseignement des langues un élément central du développement de la personne en société, dans ses dimensions d'éducation interculturelle à la bienveillance linguistique et à l'intercompréhension humaine et d'éducation à la citoyenneté active et démocratique, valeurs fondatrices des appartenances européennes.

[233] Les réalisations du multilinguisme se déploient entre deux pôles, tous deux présents dans les textes de référence de la Commission, mais avec des accents divers : l'enseignement de deux langues étrangères dans l'enseignement du premier cycle et du secondaire inférieur (objectif du *Livre blanc*⁶⁰ repris par le Conseil de Barcelone) et l'éducation multilingue avec ses implications éthiques et de formation à la citoyenneté. Cela est particulièrement clair dans la recommandation n°3 du GTL qui spécifie le multilinguisme comme « allant de l'encouragement au respect mutuel à

⁵⁹ Ce terme n'est pas utilisé dans les textes de la Commission

⁶⁰ Commission européenne (1995) : *Livre blanc. Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*, p. 70-71 : l'objectif décrit est la maîtrise de trois langues communautaires (dont la langue première) à l'issue de la formation initiale, objectif qui est devenu ensuite : « maîtrise de trois langues » non spécifiées.

l'acquisition de compétences linguistiques spécifiques en passant par la sensibilisation aux langues »⁶¹.

[234] En effet, les politiques des pays participants semblent être orientées de manière plus ou moins nette par une conception plutôt fonctionnelle/pragmatique, mettant la priorité sur l'efficacité des enseignement aux fins de la communication verbale et sur la valeur des langues dans le monde économique contemporain (marché de l'emploi, échanges européens et internationaux) ou par une conception plutôt formative, qui met l'accent sur l'acceptation de la diversité des langues par la prise de conscience de la diversité interne et des potentialités de développement de son propre répertoire et qui vise à faire des langues un instrument pour l'Europe et non uniquement un meilleur outil de communication.

[235] Mais ces finalités peuvent être recherchées simultanément dans un même système éducatif ou dans des secteurs distincts de ceux-ci (par ex. enseignement général vs enseignement professionnel). Elles peuvent l'être aussi de manière indépendante ou successive.

5.2.2. Différents rythmes et itinéraires vers le même objectif : l'éducation multilingue

[236] En même temps, il est aussi possible de rendre compte de ces différences par la « situation de départ » de chacun des pays participants : il convient de tenir compte du fait que la mise en place du multilinguisme est affaire d'étapes, relevant de planifications successives, ce qui implique des objectifs différenciés et des itinéraires distincts.

[237] En effet, les priorités des politiques linguistiques et des politiques linguistiques éducatives sont variables en fonction des situations sociolinguistiques et en fonction des traditions et des cultures éducatives nationales :

- certains pays ont surtout à gérer des questions linguistiques internes (légitimer la langue nationale, intégrer les langues régionales : par exemple, Luxembourg, Lituanie, Slovaquie, Slovénie ...) et/ou avec des pays voisins (séquelles de l'histoire politique de l'Europe au XX^e siècle) ;
- certains pays ont surtout à gérer les flux migratoires et leurs conséquences en termes d'éducation et de nouvelles situations multilingues (Europe occidentale) ;
- certains pays ont recouvré la liberté de redonner une place aux langues étrangères : ils passent souvent d'un extrême à l'autre (de « la russification » à « l'anglicisation » en Europe centrale et orientale) ;
- certains pays tirent parti de ce qu'une langue étrangère est déjà très utilisée sur leur territoire (anglais dans les pays scandinaves ou aux Pays-Bas où c'est une langue des voisins), ce qui peut conduire ou à des économies d'investissement (puisque cette langue peu s'acquérir hors de l'école), lesquelles peuvent alors être reportées sur d'autres langues

⁶¹ Recommandation politique 3 du GTL, citée en annexe 2.

(autres langues nationales, langues régionales, langues des nouveaux arrivants) ou, au contraire, à un fort accent mis sur cette langue ;

- pays dont la langue nationale n'a qu'une faible audience internationale au-delà des zones frontalières ou dans les diasporas et qui recherchent à donner des compétences dans des langues de grande diffusion ;
- [...]

[238] ***Il importe de mettre les pays participants en mesure d'auto évaluer leur position par rapport aux objectifs européens, de manière à vérifier si les différences constatées sont imputables à des différences entre les finalités poursuivies***, qui peuvent toujours être considérées comme entrant dans le cadre du multilinguisme, puisque les textes de référence en autorisent différentes conceptions ***ou à des simples différences de stratégies***.

5.2.3. Un potentiel collectif de créativité pour l'éducation multilingue

[239] Cette conclusion, à établir par les pays participants eux-mêmes, n'empêche pas de prendre acte de la très riche capacité de créativité institutionnelle, curriculaire, pédagogique et didactique dont les acteurs des politiques linguistiques éducatives ont fait la preuve collectivement durant la période 2004-2006, qui constitue un laps de temps très bref au regard de la durée nécessaire à la réalisation des politiques linguistiques éducatives . Celle-ci a été rendue manifeste de manière impressionnante par les échanges qui ont eu lieu durant le séminaire des 12 et 13 octobre 2006. Elle est aussi très visible à travers les nombreuses bonnes pratiques qui ont été relevées dans le présent rapport. Et il faut rappeler que la didactique des langues et l'analyse des politiques linguistiques éducatives ont identifié, à un niveau scientifique, de nombreuses autres ressources utilisables à cette fin⁶².

[240] ***Cette capacité collective*** doit continuer à être partagée dans le cadre des échanges de bonnes pratiques organisées par la Commission. Elle ***est tout à fait en mesure de permettre, sur le long terme, de construire une éducation multilingue*** réalisée selon des modalités pratiques diverses dans les pays membres, mais répondant davantage qu'au terme du *Plan d'action* ... aux conceptions les plus ambitieuses de l'éducation plurilingue qui ont été élaborées par les GTL et la Commission, ***si les conditions politiques nationales/régionales sont réunies*** pour y parvenir.

5.3. Recommandations de synthèse

[241] ***Les recommandations politiques les plus stratégiques ont déjà été formulées par le GTL*** (8 recommandations générales et 6 spécifiques, voir annexe 2). Il ne sera donc pas nécessaire de

⁶² Voir, par exemple, la synthèse qui en est présentée dans : Conseil de l'Europe (2007) : *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

les reprendre ici puisque, au niveau global où elles se situent, leur pertinence est toujours d'actualité.

[242] Des recommandations pour la poursuite de l'éducation multilingue, de portée sectorielle ou parfois plus stratégiques, ont été présentées dans les sections *Commentaires et suggestions pour l'action* des parties 2 à 4 de ce rapport ainsi que dans la section 5.2 ci-dessus.

[243] On propose à la discussion du GTL et de la Commission les recommandations de synthèse suivantes, dont certaines peuvent se trouver développées dans les sections du texte citées plus haut.

[244] Les pays participants sont invités à :

I. faire connaître la nature de l'éducation multilingue/plurilingue, clarifier les finalités du multilinguisme, convaincre l'opinion publique de la valeur éducative du multilinguisme, former les enseignants à leurs responsabilités linguistiques et éducatives et y préparer l'école

- 1 clarifier l'interprétation de *multilinguisme* (voir 5.2.) qu'il leur semble possible de mettre en œuvre à la fois dans le cadre de leurs priorités et d'une action européenne convergente et à en élaborer collectivement une définition consensuelle explicite, éventuellement à géométrie variable, pour tenir compte de la diversité des priorités, ressources et cultures éducatives des pays participants ;
- 2 rapprocher les terminologies (*multilinguisme, plurilinguisme*) dont la diversité est source de confusion pour les opérateurs et l'opinion publique (par exemple en privilégiant le terme *éducation multilingue* ou *éducation plurilingue*) ;
- 3 définir des objectifs réalistes et des moyens de les atteindre, au moyen de plans d'action, comme les y invite le *Nouveau cadre stratégique...* ;
- 4 promouvoir des campagnes médiatiques d'information pour expliquer la nature de l'éducation multilingue (spécialement par la télévision), au-delà des stéréotypes sur les langues et leur apprentissage/connaissance, et rechercher avec le GTL (ou faire rechercher par des professionnels) des formes immédiatement lisibles de celle-ci qui puissent devenir des formules slogan (comme : « deux langues, plus une » du *Livre Blanc*) ;
- 5 sensibiliser aux enjeux de l'éducation multilingue tous les personnels de l'éducation (par exemple en concevant/faisant concevoir, à partir de l'expérience des pays participants, des journées de formations aux langues), les parents d'élèves, les étudiants d'université, les directeurs d'établissements scolaires, les enseignants autres que de langues, les enseignants de langues en exercice eux-mêmes (formation continue), les chefs d'entreprise, les responsables associatifs... ;
- 6 sensibiliser aux enjeux de l'éducation multilingue les décideurs politiques et les élus, par exemple, au moyen d'audiences par les Commissions éducation et/ou culture des Parlements ou Assemblées nationales/régionales, en étroite concertation avec les pays participants et à leur demande ;
- 7 mettre en place très rapidement des formations d'enseignants qui fassent comprendre et percevoir la nature du multilinguisme et qui préparent ceux-ci à leur rôle de formateurs à des apprentissages autonomes, de médiateurs interculturels et de formateurs de citoyens européens participatifs et démocratiques ;

II. structurer l'éducation multilingue dans l'enseignement

- 8 accompagner par les moyens adéquats la transmission familiale précoce et préscolaire (écoles maternelles) du bi/plurilinguisme des parents, qui est irremplaçable, en particulier pour les langues régionales et les langues d'origine des nouveaux arrivants ;
- 9 proposer un choix de langues (même limité et contrôlé) à tous les stades des parcours scolaires et non une seule langue, car cette possibilité de choix constitue un signe symbolique important de reconnaissance du multilinguisme et de sa mise en pratique ;
- 10 envisager la création de programmes et de curricula de langues convergents/communs, de programmes de formation des enseignants présentant de larges domaines communs⁶³, d'enseignants formés pour enseigner deux langues (étrangères, régionale et étrangère, étrangère et maternelle/première, classique et régionale...), d'une inspection de langues unique et non par langues... ;
- 11 construire des programmes d'enseignement en tenant compte des besoins langagiers nationaux/régionaux (et non uniquement de la demande sociale individuelle) et des évolutions attendues de l'emploi des langues⁶⁴, ainsi que de la faisabilité des objectifs de formation (ce qui signifie ne pas adopter automatiquement un « niveau » homogène du CECR comme programme) ;
- 12 fixer pour objectif à la scolarité obligatoire de faire comprendre et percevoir aux élèves la nature du multilinguisme (en particulier, par des activités d'éveil au langage et à la diversité des langues, par l'entraînement aux apprentissages autonomes), la nature évolutive des répertoires linguistiques individuels, la valeur de la bienveillance linguistique pour les relations humaines et celle de l'acceptation positive des locuteurs utilisant d'autres langues..., tout en leur donnant des compétences en langues identifiées au moyen de profils de compétences calés sur le CECR (voir 10) ;
- 13 charger en priorité les enseignants de langue maternelle/langue de l'école et ceux des langues les plus enseignées (en particulier l'anglais) de la responsabilité éducative d'éveiller au multilinguisme et de faire entrer en contact avec d'autres langues et d'autres cultures langagières ;
- 14 généraliser un enseignement consistant pour deux langues vivantes étrangères (c'est-à-dire non pratiquées sur le territoire) à toutes les filières du second cycle inférieur et supérieur, en particulier pour les formations techniques et professionnelles dans lesquelles la maîtrise des langues constitue une capacité majeure, en définissant des objectifs réalistes (voir 11) ;
- 15 diversifier les formes d'appropriation des langues, au-delà de la « classe de langue » (en présentiel, à heure fixe, avec un groupe-classe créée sur la base de l'âge des apprenants...) au moyen, par exemple, de la pédagogie sur projets, d'apprentissages autonomes ou mutuels, d'enseignements semi encadrés (par les assistants de langues...) de centres de ressources scolaires, municipaux... ou par des sites Internet, du matériel d'autoformation, en validant ou en organisant des séjours à l'étranger, tous ces apprentissages pouvant donner lieu à évaluation... ceci de manière à libérer des heures de cours ;
- 16 rechercher les équilibres pédagogiques nécessaires pour que les certifications des compétences langagières ne deviennent pas une fin en soi, de manière à ne pas réduire la connaissance des langues à leur valeur économique, telle qu'elle est certifiée par des diplômes fiables et internationalement reconnus ;

⁶³ Voir Commission européenne (2004) : *European Profile for Language Teacher Education - A Frame of Reference*.

⁶⁴ Voir D. Graddol (2006) : *English next. Why global English may mean the end of English as a foreign language*, British Council.

- 17 convaincre les établissements d'enseignement supérieur et les universités de devenir des acteurs à part entière des politiques linguistiques pour le multilinguisme, en leur confiant la tâche d'enseigner une troisième langue étrangère ;
- 18 accompagner et soutenir les programmes pilote portant sur l'éducation interculturelle au sein des cours de langues et en relation avec d'autres enseignements ;
- 19 accompagner la créativité et la recherche didactique, en soulignant que les voies pour réaliser le multilinguisme sont multiples et ne dépendent donc d'aucune « méthodologie miracle » ;
- 20 soutenir les recherches et les programmes pilotes relatifs aux apprentissages centrés sur la compréhension/réception écrite et orale et sur la communication par intercompréhension symétrique (chacun utilise sa langue première/maternelle, qui est comprise par son interlocuteur) ;

III. faire de l'éducation multilingue l'affaire non de la seule école mais de toute la société

- 21 concevoir les formations scolaires dans la perspective de la formation tout au long de la vie et faire percevoir aux apprenants que la vie avec les langues continue après la formation initiale, de manière à ce que l'école ne porte pas seule le poids et les responsabilités de l'éducation multilingue : si toutes les langues ne peuvent pas être enseignées en même temps, elles peuvent être apprises successivement de manière efficace ;
- 22 élargir davantage encore le champ de l'action pour le multilinguisme à la vie culturelle, en particulier en collaboration avec les médias ;
- 23 recenser les événements festifs/culturels à forte présence de langues et chercher à en élargir l'audience ;
- 24 établir la fonction de médiateur linguistique (ombudsman) pour chercher à résoudre les questions sociétales de langues (en particulier les discriminations linguistiques), telles que les vivent les citoyens ; une telle activité de médiation pourrait rendre appui, en particulier, sur les éléments du droit national qui résultent de l'intégration des conventions européennes et internationales ratifiées par chaque état ;
- 25 créer des synergies locales, régionales et nationales entre les autorités, le monde économique, les acteurs de la vie culturelle et des médias et les écoles privées/associatives de langues pour accroître les opportunités offertes aux adultes de continuer à pratiquer et à apprendre les langues toute leur vie durant ;
- 26 agir en interaction forte avec les autorités et les acteurs locaux ;
- 27 légitimer les langues régionales et les langues minoritaires, qui n'ont parfois pas bénéficié d'une longue tradition d'analyse scientifique, en les équipant pour un enseignement répondant aux mêmes critères que celui des langues vivantes/étrangères et pour leur donner les moyens de dire la modernité (agences de néologie, mise au point de descriptions des niveaux de référence du CECR, multiplication des événements culturels dans ces langues...) ;
- 28 veiller à ce que les programmes des langues régionales et nationales/officielles comportent une dimension d'éveil à la diversité des langues et à la bienveillance linguistique ;
- 29 rechercher les moyens de faire une place aux langues des voisins, en se fondant sur les expériences de coopération transfrontalière existantes (par exemple, réalisation de modules de découverte des « langues de nos voisins », d'une durée d'un trimestre, soit un volume horaire total de 15-20 heures environ) pour donner aux apprenants de tous cycles une connaissance directe des langues parlées dans leur environnement (dont les langues d'au-delà de la frontière) ;

- 30 envisager des solutions locales pour que les langues premières/ «maternelles» des enfants soient aussi utilisées comme langue d'enseignement, au moins pendant les premières années de la scolarité primaire ;
- 31 accompagner la transmission familiale des langues d'origine des nouveaux arrivants par des dispositifs scolaires, car elles constituent une richesse nouvelle pour le pays d'accueil ;
- 32 assurer aux personnes immigrantes et aux réfugiés politiques, l'accueil linguistique et citoyen, une formation linguistique leur permettant de devenir des citoyens actifs et, si nécessaire, d'intégrer le monde du travail ;
- 33 assurer une formation en langues, même symbolique, comme mode de resocialisation, à des groupes marginalisés : univers carcéral, univers hospitalier, sans domicile fixe, épouses d'immigrés de longue date sans activité professionnelle...

[245] Cet ensemble d'orientations possible invite à réfléchir sur ***une recentration de l'action sur l'éducation multi/plurilingue pour l'Europe***. En effet, bien des mesures prises de 2004 à 2006, vont dans le sens d'un meilleur enseignement des langues et constituent le socle indispensable à l'éducation multi/plurilingue. Mais on peut se demander si nombre d'entre elles auraient pas été prises par les pays participants sans la dynamique européenne, car ils y sont poussés par les opinions publiques nationales. Ceci implique, comme souligné plus haut, une définition moins englobante du multilinguisme qui en est venu à couvrir tout le champ des langues, avec pour conséquence une dilution les objectifs proprement européens dans des actions générales en faveur des langues.

[246] ***On suggère que soit débattue la priorité nette à accorder aux enseignements des LV2 et LV3 (dans le système scolaire, dans l'enseignement supérieur, dans la vie culturelle), dont les langues régionales, les langues des immigrants nouveaux arrivants, enfants et adultes, les langues des voisins, les langues les moins enseignées, les langues des signes..., au moyen de discriminations positives.***

[247] Il est souhaité par le *Nouveau cadre stratégique* que la réalisation de ces objectifs s'effectue, comme c'est déjà le cas pour certains pays membres, au moyen de ***plans holistiques nationaux/régionaux définis en termes d'objectifs spécifiques (visant les formes « élargies » de l'éducation multilingue)*** et réalistes, vérifiant que l'ensemble des ressources humaines et financières pour les atteindre sont mobilisables et définissant des critères permettant d'évaluer leur réussite. On peut imaginer que ***ces plans pourraient être soutenus par la Commission en fonction de leur pertinence, dans le cadre d'accords de coopération restreints à ces plans ou de tout autre type de dispositif d'engagement mutuel*** conforme au principe de subsidiarité. On pourrait enfin s'interroger sur la pertinence politique et la faisabilité juridique/technique d'élaborer une ***Charte de l'éducation multi/plurilingue pour l'Europe***, ouverte à la signature des pays participants, qui établirait des objectifs librement consentis, à atteindre dans ce domaine, et qui impliquerait, en retour, des contributions et accompagnements spécifiques de la Commission.

Seconde partie

Le Groupe de travail langue et la méthode ouverte de coordination : mutualisation de bonnes pratiques et élaboration interactive des actions en faveur de l'éducation multilingue

6.1. Compte rendu factuel du processus auquel a participé le consultant en 2006 en ce qui concerne les activités du GTL

[248] On abordera ici, beaucoup plus brièvement, des points relatifs aux modes de relations entre la Commission et le GTL. Ceux-ci seront envisagés à partir de l'expérience de ces relations acquise par le consultant en 2006. La participation du consultant aux travaux du GTL s'est concrétisée de la manière suivante :

- 7 février 2006 (Bruxelles) réunion de prise de contact avec l'Unité et définition du rôle du consultant comme étant chargé de redynamiser les activités du GTL ; mise au point des modalités de travail avec la Commission et le GTL : échanges de bonnes pratiques entre pairs
- 16 et 17 mars 2006 (Bruxelles) : 14^o réunion du GTL (voir compte-rendu général et compte-rendu du consultant) : information sur le processus Education et formation 2010, intervention du consultant sur le *Nouveau cadre stratégique* et l'invitation faite aux pays participants de mettre en place des plans d'action nationaux/régionaux pour le multilinguisme, accompagné d'échanges de bonnes pratiques, présentation du baccalauréat européen plurilingue
- 5 avril (Bruxelles) : réunion de travail avec des membres de l'Unité : éducation interculturelle ; proposition de la part du consultant d'une enquête légère sur les plans d'action nationaux/régionaux pour le multilinguisme, préparation de la suite des activités, dont compte-rendu par les pays participants de leurs activités entrant dans le cadre du *Plan d'action... 2004-2006*

[Lancement de l'enquête à partir d'un questionnaire réalisé par le consultant]

- 2 juin (Bruxelles) : mise au point finale de la préparation de la réunion n° 15 du GTL, décision d'évaluer par questionnaire les réalisations des pays participants entrant dans le cadre du *Plan d'action... 2004-2006* ; projet de séminaire d'échange de bonnes pratiques à la rentrée à Sèvres
- 12 juin 2006 (Bruxelles) : 15^o réunion du GTL (voir compte-rendu), informations de la Commission (inventaire des certifications, conférence sur les langues régionales et minoritaires, Indicateur européen de compétences ...), présentations par le GTL : plans pour le multilinguisme de la Grande-Bretagne et de la Slovaquie, compte-rendu par le consultant de l'enquête sur les plans d'action nationaux/régionaux pour le multilinguisme
- 5 septembre (Bruxelles) : préparation du séminaire d'octobre à Sèvres

[Document de travail du consultant pour le séminaire de Sèvres, voir annexe 3]

- 12-13 octobre séminaire résidentiel d'échanges de bonnes pratiques (Sèvres) : voir documentation sur CIRCA ; le séminaire a été conçu comme essentiellement centré sur des groupes d'échanges entre les participants à partir de présentations d'exemples de bonnes pratiques, identifiées par un appel en ce sens de la Commission (très peu d'information de la part de la Commission et interventions « extérieures » réduites)
- 16 novembre (Bruxelles) : prise de contact avec le nouveau responsable de l'Unité, éléments d'évaluation du séminaire de Sèvres, mise au point de la fonction et du format du rapport du consultant : analyse des réponses au questionnaire de la Commission sur le suivi du *Plan d'action... 2004-2006*. Ce texte sera présenté au GTL. Il sera amené à servir de base à l'élaboration d'activités ou de textes programmatiques ultérieurs de la Commission et du GTL.

6.2. Valoriser le rôle spécifique du GTL dans l'action de la Commission

[249] La Commission agit essentiellement par ses nombreux programmes, par les analyses, enquêtes et instruments qu'elle fait réaliser à travers des procédures d'appel d'offres, par des réunions ou conférences organisées à Bruxelles... Le GTL constitue, depuis 2001, son mode de contact principal le plus direct avec des représentants nationaux/régionaux. A ce titre, le GTL est investi d'une fonction majeure, celle de réguler les processus concrets de la méthode ouverte de coopération.

[250] L'expérience du consultant tend à souligner que ce rôle doit être réévalué pour ne pas réduire ces rencontres à des sessions unilatérales, peu profitables à une gestion créative du processus politique du multilinguisme. Les groupes d'échanges du séminaire de Sèvres ont montré de manière éclatante le potentiel de créativité institutionnel, curriculaire et didactique des pays participants, en interaction avec les cadrages établis consensuellement au niveau de la Commission.

[251] Les interactions avec le GTL peuvent être améliorées au niveau des rencontres :

- en instaurant un calendrier de rencontres pluriannuel comportant au moins 3 réunions par an ;
- en désignant un Bureau (tournant) de 3 pays participants parmi les représentants du GTL chargé d'élaborer l'ordre du jour des rencontres avec la Commission ;
- en réduisant le temps consacré à l'information au profit de celui consacré aux échanges et à la discussion ;
- en organisant à chaque rencontre des groupes d'échanges (une demie journée au moins) au sein du GTL, alimentés par des présentations d'exemples de bonnes pratiques sollicités à l'avance par le Bureau et la Commission ou par des discussions autour de thématiques d'intérêt spécifique, suivant les circonstances européennes nationales/régionales ;

Beacco, Université de la Sorbonne nouvelle
Rapport final Offre EAC 31/05

- en retenant un format de 1 jour et demi pour ces rencontres, sous une forme semi résidentielle, de manière à favoriser les échanges hors des séances de travail ;
- en envisageant qu'au moins une des ces trois rencontres soit accueillie officiellement par un pays participant, ce qui pourrait constituer une occasion de mieux faire comprendre l'action de la Commission et des pays participants en matière de langues ;
- en prévoyant des activités d'échanges de bonnes pratiques par le moyen d'échanges entre pairs, qui n'impliquent pas tous les pays participants (activités d'échanges entre pairs⁶⁵ ou visites d'étude⁶⁶).

6.3. Pour un mode de présence plus politique de la Commission

Il apparaît au consultant que la Commission pourrait accompagner davantage l'action des pays participants et des représentants du GTL en ne se limitant pas à son rôle, fondamental, d'ensemblier et de coordinateur. Tout comme les membres du GTL, la Commission a aussi pour rôle d'explicitier la politique suivie et de la faire connaître pour ce qu'elle est dans les contextes nationaux/régionaux (voir recommandation 6). Une action plus visible localement, à élaborer en concertation très étroite avec le GTL et les pays participants, à concevoir dans le cadre de la subsidiarité, pourrait être de nature à mieux accompagner les actions nationales/régionales entreprises en leur donnant un surcroît de légitimité.

A cette fin, il pourrait être opportun d'envisager les moyens :

- de renouer des contacts avec les pays qui semblent ne pas avoir nommé de représentant officiel au GTL (Liechtenstein, Lettonie, Turquie) ;
- de réactiver la coopération avec les pays qui n'ont pas du tout participé aux activités de 2006 du GTL (Danemark, Portugal) ;
- de procéder à des échanges de vues avec les pays participants qui ont estimé ne pas être tenus de répondre au questionnaire de suivi du *Plan d'action... 2004-2006* au motif que celui-ci n'avait pas été formellement approuvé par eux, même s'ils en partagent largement les finalités ;
- d'élargir la représentativité du GTL, au moins occasionnellement (voir les recommandations de la section III) puisque celui-ci est constitué essentiellement de fonctionnaires des ministères chargés de l'éducation ; l'appel à élargissement (l'invitation de deux représentants par pays, lancée pour le séminaire de Sèvres) n'a pas obtenu les effets escomptés ;

⁶⁵ Education and Training 2010 : *Guidance note on the preparation of Peer learning activities*, EAC/A1/SV D (2005)

⁶⁶ *Objective 3.3 - Improving foreign language learning. Guidelines for study visits*, EXP LG 20/2003

Beacco, Université de la Sorbonne nouvelle
Rapport final Offre EAC 31/05

- de renforcer la coopération avec la Division des politiques linguistique (Direction général IV) du Conseil de l'Europe dont les finalités sont proches de celles de la Commission. Le consultant suggère en particulier que les deux services organisent un séminaire d'une journée dans le cadre d'une rencontre intersectorielle, pour mieux connaître leurs actions et envisager les moyens de renforcer leurs complémentarités ;
- de mettre au point une grille d'analyse commune des enseignements de langue, selon les recommandations inhérentes à la méthode ouverte de coopération qui repose sur des instruments de coopération comparatifs. Cette tâche pourrait être confiée au GTL, éventuellement assisté d'experts ;
- de fixer le prochain bilan des politiques linguistiques pour l'éducation multilingue à 2010. Celui-ci prendrait appui sur la grille ci-dessus, comporterait une autoévaluation, des évaluations mutuelles et une évaluation externe. Ces points de vue sont seuls de nature à fonder une appréciation plus exacte et plus dynamique des réalisations des pays participants.

Conclusion

La communication *Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme* réaffirme l'engagement de la Commission en faveur du multilinguisme dans l'Union. Cet acte politique de grande portée s'inscrit dans les actions déjà entreprises et appelle à de nouvelles actions.

Celles-ci sont rendues nécessaires par les progrès mêmes accomplis par les états dans cette direction.

Le présent rapport tend en effet à montrer que certains domaines (apprentissage des langues dans le cycle primaire et antérieurement, aménagement des curricula rendus plus transparents au moyen du CECR, clarification des certifications, amélioration de la formation des enseignants, prise en charge de l'accueil linguistique des enfants nouveaux arrivants, enseignements bilingues de type EMILE...) ont vu des réalisations conséquentes dans la plupart des pays participants. Celles-ci concernent largement des aspects du multilinguisme défini de manière « étroite » (voir 5.2.1), qui sont facilement acceptés par les opinions publiques. Mais bien d'autres aspects d'une éducation multi/plurilingue pour l'Europe restent à développer, qui impliquent des efforts d'explication, de persuasion et d'organisation plus conséquents et plus complexes.

Un nouvel élan donc est nécessaire après cette première étape, pour conduire à la mise en place progressive du multilinguisme pour l'Europe, dont on peut estimer, à partir des données analysées, que les fondements viennent d'être réalisés dans les enseignements de langues, au terme du *Plan d'action...* Ces nouvelles actions impliquent :

- que soit renouvelée l'adhésion des pays participants à la définition explicite « élargie » de l'éducation multilingue ;
- que soient mis en place des plans d'action pour la réaliser, à des rythmes différents selon les pays ;
- que, éventuellement et si les pays participants en expriment la volonté, ces plans aient une valeur de nature contractuelle, engageant la Commission et les pays participants ;
- que ces actions soient plus affirmées hors du cadre de la scolarité pour créer des opportunités majeures de vivre toute sa vie avec les langues ;
- qu'elles se diversifient, en particulier dans le champ des événements culturels impliquant fortement les langues ;
- que la coopération entre les pays participants, coordonnée par la Commission, et d'autres institutions européennes (comme le Conseil de l'Europe) continue à nourrir la réflexion de tous, par un indispensable échange d'expériences.

Beacco, Université de la Sorbonne nouvelle
Rapport final Offre EAC 31/05

Les données recueillies par les deux questionnaires ne sont pas exhaustives et l'analyse qui en a été présentée ici n'est certainement pas la seule possible, car comme cela a été souligné dès l'ouverture, on a eu tendance à caractériser ce qui reste à réaliser plutôt que ce qui l'a déjà été dans le cadre du *Plan d'action*.... Mais il demeure clair que ce projet, fondamental pour la création d'appartenances européennes fortes, diversifiées et fondatrices d'une culture de paix, s'appuie sur de multiples acteurs et institutions, dans tous les pays participants, dont l'engagement militant et les compétences techniques se sont largement illustrés durant ce *Plan d'action*... Ils ont donné la preuve du sens de leurs responsabilités éducatives pour l'Europe et sont ainsi les garants de la réussite de l'éducation multilingue.

Jean-Claude Beacco

Reference to specific recommendations

Références aux recommandations spécifiques

Action Plan... Section Section du Plan d'action...	Recommendations (§ number in the present text, n° des paragraphes dans le présent texte)
Section 1 : life-long language learning / l'apprentissage des langues tout au long de la vie	
Section 1.1 : making an early start/commencer dès le plus jeune âge	§ 34-39
Section 1.2. : language learning in secondary education and training / apprentissage des langues dans le secondaire et la formation	§ 52-56
Section 1.3. : language learning in higher education / apprentissage des langues dans l'enseignement supérieur	§ 65
Section 1.4. : adult language learning / apprentissage des langues chez les adultes	§ 75-77
Section 1.5. : language learners with special needs / apprenants ayant des besoins spéciaux	§ 82-83
Section 1.6. : language range / éventail des langues	§ 92-93
Section 2. : better language teaching / un meilleur enseignement des langues	
Section 2.1. : the language friendly school / l'école favorable aux langues	§ 107
Section 2.3. : language teacher training / la formation des enseignants de langues	§ 118-129
Section 2.4. : supply of language teachers / l'offre d'enseignants de langues	§ 139-140
Section 2.5 : la formation des enseignants dans d'autres disciplines	§ 144-147
Section 2.6 : testing language skills / évaluation des compétences linguistiques	§ 160-161
Section 3 : building a language-friendly environment / créer un environnement favorable aux langues	
Section 3.1. : an inclusive approach to linguistic diversity / une approche inclusive de la diversité linguistique fondée sur l'intégration	§ 171
Section 3.2. : building language friendly communities / des communautés favorables aux langues	§ 178-180
Section 3.3 : improving supply and take-up of language learning / améliorer l'offre d'apprentissage des langues et le niveau de participation	§ 190
Section 4 : national and regional action plans / plans nationaux/régionaux	§ 213-216

Other proposals for action are to be found in the supporting document for the Sèvres seminar (October 12-13, 2006 (see annex 3). They have been generally included in this report.

Des pistes pour l'action figurent aussi dans le document de travail réalisé pour le séminaire de Sèvres des 12 et 13 octobre 2006 (annexe 3). Elles sont, pour l'essentiel, présentes dans le corps du présent texte.

Les recommandations principales, qui élargissent celles listées ci-dessus, se trouvent en 5.3, 6.2 et 6.3 / Main recommendations, larger than those quoted above, are presented in 5.3, 6.2 and 6.3.

Reference to examples of good practice

Références aux exemples de bonne pratique

Action Plan... Section Section du Plan d'action...	Good practice / Bonnes pratiques (number of the good practice, § where it is quoted n° de la bonne pratique, n° du § où elle est citée)
Section 1 : Life-long language learning / L'apprentissage des langues tout au long de la vie	
Section 1.1 : making an early start / commencer dès le plus jeune âge	1 Multicultural education in preprimary school / Education multiculturelle à l'école maternelle (§ 30) 2 Inform parents about transmission of regional language and early bilingualism / Informer les parents sur la transmission de la langue régionale et le bilinguisme précoce (§39)
Section 1.2. : language learning in secondary education and training / apprentissage des langues dans le secondaire et la formation	3 Profiles for linguistic competences / Profils des compétences langagières (§ 42) 4 European classes / Filières européennes (§ 46) 5 External assesment / Certification externalisée (§ 51) 6 Unified curriculum / Curriculum unifié de langues (§ 54)
Section 1.3. : language learning in higher education / apprentissage des langues dans l'enseignement supérieur	7 BA with minor in languages and major in sciences / formations universitaires multidisciplinaires : langues et autres matières (§ 63)
Section 1.4. : adult language learning / apprentissage des langues chez les adultes	8 Official language schools for adult education / Écoles officielles de langues pour adultes (§ 67) 9 Language vouchers / Chèques langues (§ 69) 10 Free access Internet sites for learning languages / Sites langues Internet gratuits (§ 70)
Section 1.5. : language learners with special needs / apprenants ayant des besoins spéciaux	11 Sign language as a minority language / Langues des signes reconnue comme langue d'une minorité (§ 80)
Section 1.6. : language range / éventail des langues	12 Teaching neighbouring languages / Enseigner la langue des voisins (§ 87) 13 Making a language more popular / Promotion d'une langue peu choisie (§ 90)
Section 2. : Better language teaching / Un meilleur enseignement des langues	
Section 2.1. : the language friendly school / l'école favorable aux langues	14 Teaching the mother tongues of newcomers / Enseignement des langues maternelles des nouveaux arrivants (§ 101) 15 Awareness raising for linguistic diversity / Sensibilisation à la diversité linguistique (§ 102) 16 Teaching comprehension and intercomprehension / Enseignements visant la compréhension et l'intercompréhension (§ 106)
Section 2.3. : language teacher training / la formation des enseignants de langues	17 New initial training for language teachers / Nouvelles formations des enseignants de langues (§ 118) 18 A teacher association for multilingualism / Une association d'enseignants des langues pour la formation multilingue (§ 128)
Section 2.4. : supply of language teachers / l'offre d'enseignants de langues	19 Re-qualification programme for practising unqualified teachers / Requalification d'enseignants non titulaires en exercice
Section 2.5 : la formation des enseignants dans d'autres disciplines	20 Bilingual education / Des enseignements « bilingues » (§ 146)

Beacco, Université de la Sorbonne nouvelle
Rapport final Offre EAC 31/05

Section 2.6 : testing language skills / évaluation des compétences linguistiques	21 Descriptions of CECR reference levels for specific languages / La description des niveaux commun de référence du CECR par langues (§ 155)
Section 3 : Building a language-friendly environment / Créer un environnement favorable aux langues	
Section 3.1. : an inclusive approach to linguistic diversity /une approche de la diversité linguistique fondée sur l'intégration	
Section 3.2. : building language friendly communities / des communautés favorables aux langues	22 Transborder binational schools / Ecoles binationales transfrontalières (§ 177)
Section 3.3 : improving supply and take-up of language learning / améliorer les offres d'apprentissage des langues et le niveau de participation)	23 Languages lessons for everybody / Des cours de langues pour tous (§ 189)
Section 4 : national and regional action plans / plans nationaux/régionaux	24 <i>World Language</i> , Hongrie (§ 204) 25 A language plan in the national plan for education, Bulgaria / Un plan pour les langues dans le plan national pour l'éducation, Bulgarie (§ 204) 26 Comité des langues autrichien (§ 204)

Glossaire et liste des abréviations utilisées

A : A1, A2, B : B1, B2, C : C1, C2 : niveaux de référence du CECR, décrivant de manière globale ou compétence par compétence (conversation, écoute, production écrite...) les compétences langagières (effectives ou visées) en 6 points d'ancrage répartis sur une échelle progressive.

autonome (apprentissage) : apprentissage géré directement par l'apprenant lui-même : il définit pour ses objectifs, son rythme, les compétences et le niveau visés, les moyens d'y parvenir... Cette capacité à apprendre seul doit être stimulée et enseignée (apprendre à apprendre).

besoins langagiers : langues et compétences dans ces langues nécessaires au fonctionnement des entreprises, des administrations, de l'Etat..., pour gérer la communication interne et avec l'extérieur. Leur identification relève de démarches d'audit et d'analyse. Les besoins langagiers peuvent aussi être ressentis par des personnes et répondre alors à des finalités moins fonctionnelles comme : plaisir d'apprendre, désir de connaître d'autres cultures et sociétés...

bienveillance linguistique : forme de la civilité sociale et de la sensibilité interculturelle qui conduit à ne pas avoir de réaction de rejet pour une langue inconnue et pour ceux qui l'emploient.

CECR (anglais **CEFR**) : *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques (réalisé de 1991 à 2001). Disponible en plus de trente langues.

compétence interculturelle : ensemble de savoirs et d'attitudes permettant de comprendre ou d'accepter d'autres modes de vie et de pensée que les siens.

diversité linguistique : présence de variétés linguistiques (langues officielles, régionales minoritaires, des nouveaux arrivants...) sur un même territoire (voir : *multilingue, multilinguisme*) ou dans le répertoire de langues d'un locuteur (voir : *plurilingue, plurilinguisme, répertoire linguistique*).

éducation multilingue (ou plurilingue) : ensemble des enseignements, non nécessairement limités à ceux des langues et non nécessairement scolaires, visant à faire prendre conscience à chacun de son répertoire de langues, de l'étendre par l'enseignement de langues non ou peu

Beacco, Université de la Sorbonne nouvelle
Rapport final Offre EAC 31/05

connues, de sensibiliser à la valeur sociale et culturelle de la diversité des langues, afin d'amener à la bienveillance linguistique et de développer la compétence interculturelle, la citoyenneté et la civilité (voir aussi *répertoire linguistique*).

EMILE (anglais *CLIL*) : enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère ; terme utilisé par la Commission pour désigner l'emploi d'une langue vivante étrangère ou première pour les apprenants mais autre que la/les langues nationale(s)/officielle(s) comme langue d'enseignement de disciplines (par exemple, histoire, mathématiques, sport...).

éveil au langage et aux langues : activités pédagogiques destinées à faire percevoir et comprendre les fonctionnements communs aux langues naturelles et se fondant sur de nombreuses langues prises comme exemples, dans le but de combattre les stéréotypes linguistiques et l'ethnocentrisme et de préparer au vivre-ensemble démocratique.

GTL : Groupe de travail sur les langues de la Commission, relevant de l'unité Politique pour le multilinguisme ; constitué de représentants nationaux.

L : licence ; diplôme sanctionnant les 3 premières années d'études universitaires dans le schéma curriculaire européen ; correspond souvent au *BA/BS* anglo-américain.

langue d'enseignement (ou de l'enseignement ou de scolarisation) : langue officielle (unique ou différente suivant les pays) ou étrangère dans laquelle sont effectués les/des enseignements de disciplines dans le système scolaire. Cette langue n'est pas toujours la langue « maternelle » des élèves.

langue étrangère : langue non connue ou parlée dans un autre territoire que celui dans lequel on réside.

langue identitaire : langue bien, peu ou même non connue, par laquelle on entend définir son appartenance (symbolique, affective ...) à une communauté ou à un « peuple » donné.

langue maternelle : voir *langue première*.

langue première : désigne la ou les langue(s) acquise(s), dans la première enfance, (jusqu'à deux ou trois ans environ) dans la/lesquelle(s) la faculté humaine de langage s'investit pour la première

Beacco, Université de la Sorbonne nouvelle
Rapport final Offre EAC 31/05

fois dans une langue naturelle. Ce terme est préféré à celui de *langue maternelle*, souvent impropre, puisque que cette langue n'est pas nécessairement celle de la mère (seule).

lingua franca : (1) historiquement, langue artificielle à base de français et d'autres langues utilisée dans la méditerranée médiévale comme langue de communication commune (2) par extension, langue existante utilisée comme langue de communication entre des locuteurs qui l'ont apprise et qui l'ont en commun (par exemple, latin ou anglais).

LV : langue vivante étrangère ; terme générique utilisé pour désigner les langues enseignées dans les systèmes éducatifs (équivalent anglais : *modern languages*).

LV1, LV2 ... : langue vivante 1. ; langue enseignée en premier lieu dans le curriculum scolaire, langue introduite ensuite (LV2)... Cet ordre chronologique ne correspond pas nécessairement à un ordre d'importance (par exemple, une LV2 peut viser des niveaux plus élevés qu'une LV1 pour certaines compétences).

M : master ; diplôme sanctionnant les 2 années du second cycle des études universitaires (après L) dans le schéma curriculaire européen ; correspond souvent au *MA/MS* anglo-américain.

méthodologie d'enseignement (des langues) : ensemble de principes et de concepts permettant de définir la structure des enseignements de langue : éléments à enseigner, supports pour l'enseignement, ordre de leur enseignement, activités d'enseignement/apprentissage...

multilingue : adjectif se rapportant à la diversité de langues ; de sens identique à l'adjectif *plurilingue*.

multilinguisme (voir aussi *plurilinguisme*) : (1) désigne un territoire dans lequel plusieurs langues ont cours, mais tous les résidents n'y maîtrisent pas nécessairement ces langues différentes (2) dans la terminologie de la Commission, utilisé avec la même valeur que plurilinguisme.

Nouveau cadre stratégique... : communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social européen et au Comité des régions : *Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme* (22.11.2005, COM(2005) 596 final).

PEL ou **Portfolio...** : *Portfolio européen des langues* (Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques). Document personnel des élèves leur servant à la description des langues connues

Beacco, Université de la Sorbonne nouvelle
Rapport final Offre EAC 31/05

d'eux et à l'autoévaluation de leurs expériences et connaissances dans ces langues (dont celles en cours d'apprentissage).

Plan d'action... : communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social européen et au Comité des régions : *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique. Plan d'action 2004-2006* (COM(2003) 449 final).

plurilingue (compétence) : capacité d'acquérir successivement et d'utiliser simultanément ou successivement, plusieurs langues, à des degrés de maîtrise divers et pour des fonctions qui peuvent être différentes.

plurilingue : adjectif se rapportant à la diversité de langues ; de sens identique à l'adjectif *multilingue*.

plurilinguisme : désigne la compétence plurilingue individuelle (voir *répertoire linguistique*).

Profil... : *Profil de la politique linguistique éducative*. Processus d'auto évaluation assisté des politiques nationales proposé par le Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques (*Profils nationaux* réalisés : Hongrie, Norvège, Slovaquie, Chypre... ; voir *Rapports* sur le site du Conseil de l'Europe).

répertoire linguistique (voir aussi *plurilinguisme*) : ensemble des variétés linguistiques (langue première, régionale, apprise en milieu scolaire, dans des séjours à l'étranger ...) maîtrisées par un même locuteur, à quelque degré et pour quelque usage que ce soit. Le répertoire individuel est variable tout au long de la vie.

représentation sociale : concept de la psychosociologie désignant une connaissance spontanée socialement élaborée et partagée relativement à un objet ; souvent rapprochée de stéréotype, cliché ou préjugé.

Indications bibliographiques

Commission européenne (2004) : *European Profile for Language Teacher Education - A Frame of Reference*.

Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques (2007) : *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Fishman J. A. (ed.) (2001) : *Can threatened languages be saved ?* , Multilingual Matters, Clevedon (UK).

Graddol D. (2006) : *English next. Why global English may mean the end of English as a foreign language*, British Council.

Spolsky B. (2004) : *Language Policy*, Cambridge University Press.

Annexes

1. Mandat du consultant

2 Recommandations du GTL

3. Questionnaire sur les plans d'action nationaux/régionaux

**4. Documents de travail sur les plans pour le multilinguisme
(Séminaire du 12-13 octobre 2006)**

Annexe 1**Mandat du consultant**

Le point 2.2 du Mandat (Annexe 1 de l'appel d'offre) décrit les **activités spécifiques** du consultant comme suit :

La mission à accomplir consiste principalement à soutenir les activités du Groupe de travail sur les langues

- en analysant et en évaluant, sur la base des travaux réalisés par le groupe et à travers d'autres recherches, l'évolution observée, les besoins et les priorités des pays participants en matière d'amélioration qualitative et quantitative de l'apprentissage des langues

- en assistant la Commission et les pays participants dans la conception d'activités appropriés d'apprentissage entre pairs, fondées sur les besoins et les attentes des pays concernés en matière d'apprentissage et

- en contribuant à la préparation, à l'exécution et au suivi des réunions à Bruxelles et des activités d'apprentissage entre pairs sur le terrain, en préparant la documentation, en contribuant à l'organisation logistique et à l'animation des réunions et en évaluant les résultats des activités »

Le point 3.3. du même document décrit les **résultats attendus du consultant** comme suit :

- analyse et évaluation des priorités des pays participants, y compris un examen de la bibliographie, des rapports et autres documents pertinents pour l'exécution des tâches mentionnées au point 2.2

- contribution à la préparation, à l'organisation, à l'exécution et au suivi d'activités appropriées d'apprentissage entre pairs des pays participants, y compris l'élaboration de documents d'information et de rapport

Le consultant, dans l'interprétation qu'il donne des termes du mandat (qu'a sanctionnée son choix comme consultant) indique que sa mission couvre deux domaines (document B : *Description de la démarche pour atteindre les objectifs et résultats décrits dans le mandat* :

*- l'un se rapporte à l'analyse des **évolutions** constatées en Europe dans le domaine considéré, pour lequel il existe déjà des analyses : il convient de les mettre à jour, pour discerner les signaux faibles d'évolution et en tirer des scénarios de prospective*

*- l'autre, le plus important sans doute, se rapporte à la **mutualisation de bonnes pratiques**, par expérience directe, des agents de réforme, au niveau le plus concret possible ; la finalité de ces*

Beacco, Université de la Sorbonne nouvelle
Rapport final Offre EAC 31/05

activités n'est pas simplement celle de la circulation d'informations ou du transfert de technologies éducatives mais celui d'expériences professionnelles révélatrices, source potentielle de motivation à l'innovation

Le mandat définit en son point 6.3 le rapport final comme comportant un résumé analytique (*executive summary*), les résultats des activités spécifiques décrites au point 2.2 et ceux des activités globales du contrat décrites en 3.3.

Annexe 2

COMMISSION EUROPÉENNE
Direction générale de l'éducation et de la culture
Culture, politique audiovisuelle et sport
Politique des langues

RECOMMANDATIONS RELATIVES À LA POLITIQUE À MENER

1. Les autorités nationales, régionales et locales devraient accomplir des efforts substantiels et soutenus pour sensibiliser l'opinion publique à l'importance capitale de la diversité linguistique.
2. Les autorités compétentes devraient veiller à ce que les politiques générales d'éducation et de formation prévoient l'enseignement des langues régionales et voisines ainsi que des langues des minorités et des migrants.
3. Chaque pays devrait fixer un ensemble d'objectifs soigneusement formulés et clairement énoncés en matière d'enseignement des langues aux différents niveaux du système d'éducation, allant de l'encouragement au respect mutuel à l'acquisition de compétences linguistiques spécifiques en passant par la sensibilisation aux langues. L'âge initial et les méthodes d'apprentissage des langues devraient être arrêtés à la lumière de ces objectifs.
4. Afin d'assurer la continuité du choix linguistique et de la méthode d'apprentissage lors du passage de l'école primaire à l'école secondaire, les autorités nationales, régionales et locales devraient supprimer les obstacles structurels et veiller à ce que les enseignants et les écoles coopèrent.
5. Les autorités nationales devraient encourager la généralisation de l'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE) en définissant les normes de qualification des enseignants et en soutenant la préparation de matériel didactique approprié.

6. Les autorités nationales devraient créer des systèmes de certification transparents fondés sur le *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

7. Les autorités responsables de l'éducation devraient instaurer des systèmes de tutorat pour aider les enseignants de langues en début de carrière.

8. Les autorités responsables de l'éducation des différents pays participants devraient instaurer des régimes de reconnaissance réciproque ou mutuelle des qualifications dans le domaine de l'enseignement des langues, ou les étendre lorsqu'il en existe.

AUTRES RECOMMANDATIONS

1. L'établissement de liens régionaux transfrontaliers entre les systèmes d'éducation et de formation, les écoles et les enseignants pourrait avoir un effet positif important sur la diversification linguistique.

2. Afin de favoriser la capacité d'"apprendre à apprendre" et permettre aux personnes de continuer à accroître leurs compétences linguistiques après avoir quitté l'école, les cours de langues devraient accorder une grande importance à l'apprentissage autonome. Les apprenants devraient être formés à l'utilisation d'outils d'apprentissage autonome et d'instruments qui permettent le contrôle et l'autoévaluation des progrès et du processus d'apprentissage (par ex.: DIALANG ou le Portfolio européen des langues).

3. Les centres de ressources linguistiques offrent la possibilité de combiner l'apprentissage autonome d'une langue et son apprentissage tout au long de la vie, car ils peuvent répondre aux besoins d'une grande variété de groupes cibles et s'adapter aux situations et besoins individuels. Leur disponibilité devrait être étendue.

4. Il conviendrait de nouer des liens visibles avec le monde du travail, ou de les renforcer lorsqu'il en existe, afin de sensibiliser les étudiants à la valeur économique des langues étrangères.

5. L'introduction des technologies de l'information et de la communication ainsi que du multimédia dans un cadre méthodologique et didactique cohérent peut avoir un effet bénéfique sur

Beacco, Université de la Sorbonne nouvelle
Rapport final Offre EAC 31/05

l'enseignement et l'apprentissage des langues. Les enseignants de langues devraient être formés à l'utilisation de ces technologies.

6. Il conviendrait de créer un environnement favorable aux langues qui offre suffisamment de possibilités d'apprentissage des langues, en exploitant le potentiel des médias et des bâtiments et installations publics.

Consultable à l'adresse :

http://ec.europa.eu/education/policies/lang/policy/recom_fr.pdf

Annexe 3**Groupe de travail sur les langues****Questionnaire sur les plans pour le multilinguisme****Texte de présentation (version anglaise)**

15th MEETING OF THE WORKING GROUP ON LANGUAGES – 12 June 2006

QUESTIONNAIRE

The Commission's Communication of 22 November 2005 entitled "A new Framework Strategy for Multilingualism"⁶⁷ reaffirmed the European Union's particular commitment to multilingualism as a core European value and a common goal for all member states.

This communication is the first ever on this issue. The fact that, for the first time, a European Commissioner is explicitly responsible for "multilingualism" is indicative of a significant inflexion in the history of the Union's language policy.

The idea is to devise concrete means of promoting multilingualism across the Union, within the framework of "Education and Training 2010" and in keeping with the open coordinating method.

The Communication of November 22 makes a number of suggestions in this direction, based upon the recommendations of the working group on languages. One of them concerns "national strategies" (p. 5): "Experts have identified a need for national plans to give coherence and direction to actions to promote multilingualism amongst individuals and in society generally."

The consultant appointed by the Commission recommends that the next meetings of the working group on languages focus on this notion of "national plan" for promoting multilingualism.

The objective is to identify a number of good practices, in relation with the various strategies already available at a political level in the various member states (rather than focus on pedagogical issues).

In this prospect, it would be useful to update the data already collected in the course of the preceding meetings of the group. This is why we kindly ask you to fill out the attached form and return it by email **before May 30 2006** to the following addresses: jcb.mdg@wanadoo.fr; anvar@ciep.fr

Thank you all for your help.

⁶⁷ COM(2005) 596 final

Questionnaire (version française)**Groupe de travail langues****Questionnaire sur les plans pour le multilinguisme**

Pour les activités du Groupe de travail langues, nous souhaitons réunir quelques informations sur les « plans pour le multilinguisme » dans les Etats membres.

Pays :

Nom, fonction et coordonnées de la personne qui répond à ce questionnaire

1. Votre Etat⁶⁸ a un plan qui vise à développer le multilinguisme dans le cadre d'une stratégie globale (si non, passez à 2, 3 ou 4).

- Donnez son titre* et ses références (en particulier le site Internet sur lequel il est consultable) :
- Quels sont les domaines (enseignement primaire, secondaire ou supérieur, culture, medias...) visés par ce plan ? Précisez en quelques mots :
- Quel(s) est/sont le(s) public(s) visé(s) par ce plan ?
- Quelles mesures sont prévues pour le développement du multilinguisme ?
- Sur quels leviers (politiques, financiers, structurels, institutionnels...) s'appuie ce plan ? Précisez en quelques mots :
- Quand ce plan a-t-il été lancé ?

⁶⁸ Il peut s'agir d'une ou plusieurs régions au sein de votre Etat.

* Traduits, le cas échéant, en allemand, en anglais ou en français.

- Quelles sont les échéances fixées ?
- Quels sont les moyens mis en œuvre pour évaluer et vérifier l'application du plan ?

2. Votre Etat¹ a mis en place des actions spécifiques visant à développer le multilinguisme (si non, passez à 3 ou 4).

- Donnez leurs titres* et leurs références (en particulier site Internet sur lequel elles sont consultables) :
- Quels sont les domaines (enseignement primaire, secondaire ou supérieur, culture, medias...) visés par ces actions ? Précisez en quelques mots :
- Quel(s) est/sont le(s) public(s) visé(s) par ces actions ?
- Décrivez brièvement ces actions :
- Sur quels leviers (politiques, financiers, structurels...) s'appuient-elles? Précisez en quelques mots :
- Quand ces actions ont-elles été lancées ?
- Quelles sont les échéances fixées ?
- Quels sont les moyens mis en œuvre pour évaluer et vérifier l'application de ces actions?

3. Votre Etat¹ a des programmes expérimentaux ou des actions pilotes qui visent à développer le multilinguisme (si non, passez à 4).

- Donnez leurs titres* et leurs références (en particulier site Internet sur lequel ils sont consultables) :
- Quels sont les domaines (enseignement primaire, secondaire ou supérieur, culture, medias...) visés par ces programmes ou actions pilotes ? Précisez en quelques mots :

¹ Il peut s'agir d'une ou plusieurs régions au sein de votre Etat.

* Traduits, le cas échéant, en allemand, en anglais ou en français.

Beacco, Université de la Sorbonne nouvelle
Rapport final Offre EAC 31/05

- Quel est le public visé par ces programmes ou actions pilotes ?
- Décrivez brièvement ces programmes ou actions pilotes :
- Sur quels leviers (politiques, financiers, structurels...) s'appuient-ils ? Précisez en quelques mots :
- Quand ont-ils été lancés ?
- Sous quelles conditions ces programmes ou actions pilotes peuvent-ils être généralisés ?
- Quelles sont les échéances fixées ?
- Quels sont les moyens mis en œuvre pour évaluer et vérifier l'application de ces programmes ou actions pilotes ?

4. Votre Etat¹ a d'autres formes d'actions qui visent à développer le multilinguisme.

Décrivez-les :

5. Observations :

¹ Il peut s'agir d'une ou plusieurs régions au sein de votre Etat.



Annexe 4

**Les plans pour le multilinguisme : suggestions pour
l'élaboration**

Document de travail

Pour le Séminaire sur les politiques linguistiques éducatives
Centre international d'études pédagogiques (CIEP, France) 12-13 octobre 2006

**Groupe de travail sur les langues
Commission européenne**

Jean-Claude Beacco

Professeur, université de la Sorbonne nouvelle

Consultant pour la Commission

Unité C5 : Politiques pour le multilinguisme

jean-claude.beacco@univ-paris3.fr

5 septembre 2006

Sommaire

- 1. Qu'est-ce qu'un plan pour le multilinguisme**
 - 2. Les plans pour le multilinguisme ont une dimension politique**
 - 3. Composantes des plans pour le multilinguisme**
 - 4. L'éducation multilingue : expliquer et convaincre**
 - 4.1. Actions générales
 - 4.2. Actions en direction du système éducatif
 - 4.2.1. Action au niveau local/communal
 - 4.2.2. Actions en direction des apprenants
 - 4.2.3. Formation des enseignants de langue
 - 5. L'éducation multilingue : organiser**
 - 6. L'éducation multilingue : mettre en œuvre**
 - 6.1. Diversifier les objectifs d'enseignement : au delà des « niveaux homogènes »
 - 6.2. Fixer des finalités communes aux enseignements de langues
 - 6.3. Diversifier les méthodologies d'enseignement
- Conclusion : L'éducation multilingue et l'enseignement de l'anglais**

Les propositions décrites dans ce document n'engagent que leur auteur.

Les plans pour le multilinguisme : suggestions pour l'élaboration

Plusieurs états ont récemment mis place des plans ou des programmes destinés à améliorer, étendre ou diversifier l'enseignement des langues de manière à réaliser l'objectif européen d'une éducation multilingue pour les élèves et les citoyens.

Tirant parti de cette expérience, le présent document se propose de fournir quelques éléments de référence pour accompagner les états membres dans leur réflexion sur de tels plans, dont la réalisation est souhaitée par la Communication au Parlement européen du 25 novembre 2005.

1. Qu'est-ce qu'un plan pour le multilinguisme

Un plan est un dispositif d'action qui vise des objectifs

- identifiés
- éventuellement répartis en différents programmes
- mis en œuvre par des opérateurs déterminés

Ces actions entreprises sont

- pilotées par une cellule de coordination et de suivi
- dotées d'un calendrier de réalisation
- accompagnées d'indicateurs permettant de mesurer leur degré d'accomplissement.

Il s'agit d'une modalité d'action non périodique. Cela suppose donc :

- une initiative issue d'une instance politique et/ou d'un service administratif visant à mettre en place un ensemble d'actions à caractère prioritaire et « exceptionnel »
- une concertation entre les acteurs impliqués
- l'assentiment de l'opinion publique et des médias
- l'identification des investissements nécessaires, mais ces plans peuvent conduire à des économies par synergie ou par un meilleur emploi des ressources (par exemple, une meilleure définition des objectifs d'enseignement peut amener à une certaine rentabilisation du volume horaire d'enseignement) ou produire des effets socialement importants mais non

quantifiables financièrement (par exemple, la paix civile, c'est-à-dire la coexistence des groupes culturels)

- l'identification des ressources humaines nécessaires : enseignants, inspecteurs, didacticiens, responsables administratifs, spécialistes en ingénierie de formation, en méthodologie d'enseignement, en formation des enseignants, en gestion de la communication...

2. Les plans pour le multilinguisme ont une dimension politique

Un plan pour le multilinguisme, quelle qu'en soit l'ampleur, relève du domaine politique :

- il est supposé apporter un surcroît de visibilité politique à ceux qui le promeuvent, ce qui conduit à en privilégier une durée de 3 ans, en moyenne
- il suscitera des réactions dans l'opinion publique, car les questions de langues, dans l'enseignement et hors de celui-ci, sont sensibles : il convient donc de se préparer à ces débats et aux objections attendues
- il devrait pouvoir être lancé médiatiquement, ce qui suppose, par exemple, qu'il ait un nom, un logo, qu'il soit décrit dans une documentation disponible sur Internet ...
- [...]

Un plan pour le multilinguisme s'inscrit dans un contexte politique favorable en suscitant l'intérêt des politiques et de la société civile. Son apport attendu n'est pas prioritairement du domaine technique pédagogique/didactique mais du domaine social. Par exemple, il vise :

- une place accrue faite aux enseignements de langues, par exemple, dans les enseignements techniques et professionnels ;
- un accès plus équitable aux langues, car leur connaissance est socialement inégale, par exemple du fait des représentations sociales de l'« utilité d'une langue » qui commande des politiques linguistiques familiales différentes ;
- une augmentation de la diversité des langues proposées dans le cursus, soit successivement (enseignement d'une 3^e langue) soit en un point donné du cursus ;
- la réalisation d'un nouveau service proposé aux citoyens : par exemple : ouverture au public des centres de langues universitaires ou création de « maisons des langues » offrant une documentation sur les possibilités d'apprentissage dans la commune/zone intercommunale, proposant des cours de langue autres que les langues les plus enseignées...
- [...]

Ces « bénéfiques » attendus du plan ont avantage à concerner de larges groupes de la population.

3. Composantes des plans pour le multilinguisme

Relevant souvent, en principe, de décision de politique linguistique et donc du débat démocratique et de l'état de l'opinion publique, les plans pour le multilinguisme ont plusieurs dimensions :

(Expliquer/convaincre)

- *une dimension explicative/pédagogique* : il faut éclairer et informer les décideurs et l'opinion publique, car le « multilinguisme » est devenu une « idée neuve en Europe » qui a pourtant toujours compté des locuteurs multilingues, avant l'avènement des états nations et des idéologies linguistiques nationalistes/régionalistes ;
- *une dimension argumentative*, car les stéréotypes sur les langues et leur enseignement sont nombreux et suscitent tendanciellement des réticences à l'encontre de l'éducation plurilingue, parce que l'on estime que la connaissance de l'anglais, langue d'emploi international, suffit ;

(Organiser)

- *une dimension structurelle*, fondamentale qui est relative à l'organisation dans la durée des formations en langues (à l'école obligatoire, à l'université et dans l'enseignement supérieur, dans les entreprises, tout au long de l'existence...) et à leur organisation dans l'espace (pôles langues dans une région, régions où certaines langues sont proposées et non d'autres, détermination locale des politiques linguistiques éducatives dans un cadre général (régional ou national)...)
- *une dimension qualitative* (c'est-à-dire relative à la qualité des enseignements) : les enseignements nationaux/publics doivent compter avec la présence d'un marché des langues animé par des entreprises de service, qui proposent des enseignements de langues. Elles ne sont donc pas également accessibles à tous (cours privés individuels, par exemple) et obéissent, de manière non surprenante à une logique de profit, c'est-à-dire qu'elles ne se préoccupent pas fondamentalement de diversifier la connaissance des langues ;

(Mettre en œuvre)

- *une dimension didactique*, qui est relative aux formes de l'enseignement et de l'évaluation des connaissances acquises : quelle forme donner aux programmes d'enseignement ?

Comment former les enseignants de langues ? Quelles méthodologies d'enseignement privilégier ? Comment réaliser des manuels d'enseignement ou en contrôler la qualité et la conformité aux programmes ou aux objectifs communs...

Les plans pour le multilinguisme n'ont pas essentiellement pour finalité d'améliorer ou de développer l'enseignement des langues : les états membres peuvent tout à fait mesurer par eux-mêmes l'importance et les bénéfices attendus de celle-ci.

L'amélioration des enseignements de langues constitue un objectif en elle-même, mais l'éducation multilingue est conçue comme un élément fondamental pour créer de nouvelles appartenances européennes : il s'agit certes de mieux faire s'enseigner les langues mais surtout de faire en sorte que les citoyens deviennent « plus européens » par la connaissance des langues.

Cette dimension européenne est donc transversale à toutes les composantes énumérées plus haut. Elle ne devrait pas être délaissée au profit de réformes purement techniques : l'usage prépondérant de l'anglais comme langue de communication trans-européenne ne saurait constituer une solution suffisante pour la constitution d'un espace culturel européen sans clivages. Car ce qui est visé par l'enseignement des langues n'est pas uniquement la compréhension linguistique mais, au-delà, l'intercompréhension humaine.

4. L'éducation multilingue : expliquer et convaincre

On propose ici quelques éléments de réflexion relativement aux actions qui peuvent être visées par des plans pour le multilinguisme.

4.1. Actions générales

Pour rendre acceptable des plans pour le multilinguisme, il est nécessaire de créer un consensus social autour de cette notion. Cette « éducation au multilinguisme » pourra s'appuyer sur les organisations syndicales et associatives : parents d'élèves, d'enseignants, associations culturelles....

Ces actions d'information peuvent prendre la forme

- de campagnes éducatives, sur le modèle de l'*Année européenne des langues 2001*
- de campagnes d'information sous forme de recommandations, « cahiers des charges » linguistiques", charte pour le multilinguisme... destinées aux professionnels de l'éducation (écoles, instituts, centres de langues autres que relevant du système national), aux parents d'élèves, aux publicitaires, aux médias, aux politiques et, plus largement aux élus...).

Ces actions visent à agir sur les représentations sociales dominantes c'est-à-dire à apporter de la clarté sur ce qu'est apprendre une langue, au-delà des images stéréotypées. Il convient donc de remettre en cause des idées reçues comme :

- *si on apprend plusieurs langues, on risque de n'en savoir bien aucune ;*
- *il faut être doué pour apprendre les langues ;*
- *il faut être intelligent pour apprendre les langues ;*
- *apprendre les langues, c'est long ;*
- *apprendre les langues, c'est difficile ;*
- *on apprend bien les langues seulement quand on est très jeune ;*
- *pour bien parler, il ne faut faire aucune faute et plus avoir d'accent ;*
- [...]

Ces idées communes brouillent la perception de ce qu'est la compétence multilingue. Elles dureront tant que le modèle de communication privilégié sera celui de la communication entre un natif (posé comme monolingue) et un locuteur non natif. D'autres formes de communication existent pourtant :

- des échanges fondés seulement sur l'intercompréhension, chacun parlant sa langue usuelle et étant compris par l'autre ;
- des échanges qui font appel à plusieurs variétés de langues en même temps ;
- des échanges dans lesquelles les langues sont utilisées non de manière « parfaite » mais de manière satisfaisante par rapports aux finalités ;
- [...]

La reconnaissance de la légitimité de cette pluralité de modes de communication devrait conduire à accepter l'accent étranger, les erreurs ou les « inventions » linguistiques du locuteur non natif et à faire accepter le multilinguisme des personnes comme un objectif réaliste et fondé des politiques linguistiques éducatives.

4.2. Actions en direction du système éducatif

4.2.1. Action au niveau local/communal

Le système éducatif n'est pas nécessairement préparé à cette mission. Cela implique d'expliquer la nature de l'éducation multilingue à ses composantes :

- chefs d'établissement
- personnels administratifs et techniques (en particulier de ceux qui sont en charge de technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement)
- enseignants autres que de langues

- parents d'élèves
- élus ou représentants des administrations locales (en particulier au niveau de la commune).

Car, c'est dans cadre local de la commune que les demandes des citoyens s'expriment en termes concrets (par exemple, ouvrir une classe de langue) ; c'est là qu'elles peuvent recevoir des réponses adaptées, en dehors des débats théoriques ou politiques nationaux.

4.2.2 Actions en direction des apprenants

Une des conditions de l'acceptation de l'éducation multilingue est de convaincre les apprenants eux-mêmes de son bien-fondé. Les plans pourraient donc comporter des actions tournées vers une éducation au multilinguisme, par exemple en introduisant des activités de sensibilisation et d'éveil à ce qu'est le langage humain et à la diversité des langues du monde dans les premiers enseignements ou en sensibilisant les apprenants à la notion de répertoire plurilingue (histoire de leurs contacts avec les langues, langues parlées dans leur territoire, dans leur école, dans leur classe par d'autres élèves, dans leur famille).

4.2.3. Formation des enseignants de langue

Rien ne se fera sans les enseignants. Or l'option multilingue n'est pas encore assez connue d'eux. Des plans pour le multilinguisme ont intérêt à faire porter l'accent sur ces acteurs décisifs de la formation et à l'intégrer dans leur formation initiale et continue de manière consistante. Car il ne s'agit pas simplement d'une formation technique de plus (qu'est-ce qu'un enseignement multilingue ? quels contenus ? quelles méthodologies d'enseignement ? quels programmes ? ...) mais d'une conversion des esprits. Cette formation a pour finalité de leur faire mieux percevoir :

- qu'avant d'être enseignant de telle(s) ou telle(s) langue(s), ils sont enseignants de langue ;
- que la connaissance des langues n'est cloisonnée que dans les institutions (qui distinguent les langues premières, maternelles, régionales, d'origine, étrangères, langue 2, langues 3...) mais que la compétence langagière est unique
- que les langues ont une fonction pour la communication pratique, quotidienne ou professionnelle mais qu'elles sont aussi un lieu éducatif central : approche réflexive de la communication verbale et des systèmes linguistiques, sensibilisation à la diversité des cultures (en particulier par leurs textes littéraires), à leur acceptation positive, à la bienveillance linguistique, toutes composantes d'une éducation interculturelle fondatrice de la cohésion sociale

- qu'elles jouent un rôle central dans la constitution d'un espace culturel européen démocratique.

Un plan d'action pour le multilinguisme se doit de fixer des objectifs à mettre en œuvre uniquement *après* avoir formé les enseignants à cette tâche qu'ils ne sont susceptibles de réaliser pleinement que parce qu'ils y adhèrent.

5. L'éducation multilingue : organiser des parcours de formation diversifiés

Il n'existe pas de plan type pour le développement de l'éducation multilingue, mais des options multiples. Car l'éducation multilingue se fonde sur le principe que les enseignements de langues peuvent être « dessinés sur mesure », y compris dans les systèmes éducatifs : s'approprier une langue peut s'effectuer selon des modalités variées et à des degrés différents. Ces plans ont pour fonction de montrer qu'on peut dépasser l'idée reçue qu'il existe une sorte de forme unique de l'enseignement/apprentissage des langues, dont on ne peut s'écarter.

L'éducation multilingue repose sur la diversification des enseignements. Celle-ci peut s'effectuer en termes de choix :

- de niveaux de compétence à atteindre dans chaque langue
- de langues à apprendre (internationale, de voisinage, proche ou « exotique »...) en fonction de besoins professionnels identifiés, de désirs personnels, des besoins de la collectivité pour ses échanges économiques, culturels, diplomatiques, militaires... ;
- de types de compétences (réception orale ou production orale, par exemple) ;
- de parcours d'apprentissage (quelle langue apprise après quelle autre ?)
- [...]

C'est cette pluralité qui fonde la possibilité de l'organisation du multilinguisme : si l'on admet que la scolarité obligatoire, par exemple, ne doit pas rechercher le même degré de compétence pour toutes les langues enseignées, une offre plus large peut être créée. Les plans pourront être axés sur la recherche de la diversification en termes

- de formes d'articulation des enseignements de langues entre eux et avec d'autres enseignements
- de formes et de contenus des programmes (quelles compétences comme objectif ?)
- de compétences et de niveaux de maîtrise réalistes, à atteindre dans chaque compétence
- d'institutions éducatives impliquées : cours de langue scolaire, centre de ressources en langue, formation autonome, séjours linguistiques, écoles de statut municipal...

- de formats des enseignements : volume de la formation en heures, distribution par année, par semestres, par semaine...

5.1. Diversification des formes d'enseignement dans les parcours de formation

Par exemple, les plans peuvent chercher à structurer des parcours d'enseignement diversifiés sur la durée (par année ou semestre) et pour une même langue, surtout si elle est enseignée pendant de nombreuses années, en alternant les formes d'enseignement/apprentissage comme :

- l'enseignement et apprentissage « classiques » : « cours » réalisé par le même enseignant pour un même groupe, qui se réunit à heures fixes ;
- l'enseignement par projets pluridisciplinaires comportant des dimensions linguistiques ;
- l'enseignement par groupe de langue et de niveau de compétence et non par groupe classe annuel fixe, utilisé pour les autres disciplines, regroupant au besoin des apprenants de divers établissements (donc en fin ou début de journée sur des plages horaires décyclées consacrées aux langues dans les établissements concernés, quand ils sont proches) ;
- l'enseignement à distance ;
- l'apprentissage individualisé dans des centres de ressources linguistiques par établissement ou communaux, dans le cadre d'un contrat pédagogique individuel (objectifs que doit atteindre l'apprenant et qui seront vérifiés) ;
- [...]

Dans la perspective multilingue, la compétence fondamentale à enseigner par tous les enseignants de langue est d'enseigner à **apprendre les langues de manière autonome et personnelle**, puisque c'est une solution toujours à portée des personnes et que, pendant longtemps, cela a été la seule manière de s'appropriier les langues dont on avait besoin.

Des plans pour le multilinguisme pourraient envisager, par exemple, de construire des parcours dans lesquels une même langue enseignée n'est pas enseignée de la même manière tout au long du parcours.

5.2. Diversification des formes de présence des langues dans les parcours de formation

La forme de présence des enseignements de langues est aussi susceptible de choix différents. Les enseignements de langues peuvent être :

Beacco, Université de la Sorbonne nouvelle
Rapport final Offre EAC 31/05

- des enseignements proposés à titre expérimental ou pilote dans certains établissements (généralisation possible à la suite de l'évaluation de ces programmes) ;
- des enseignements proposés comme option « pure » : l'enseignement n'est pas validé (ou partiellement) et il est à choisir entre différentes disciplines ou entre différentes langues ;
- des enseignements proposés comme enseignement obligatoire mais à option, à choisir entre différentes disciplines ou uniquement entre différentes variétés linguistiques. C'est une solution classique, commode mais qui introduit de la tension entre les variétés linguistiques, puisqu'on doit renoncer à certaines d'entre elles ;
- des enseignements d'appui ou complémentaires, facultatifs ou obligatoires, par exemple pour les langues premières des enfants issus de la migration, pour les élèves en difficulté, pour ceux qui envisagent une spécialisation en langues... ;
- des enseignements obligatoires, sans choix possible, c'est-à-dire intégrée au cursus comme bien d'autres contenus disciplinaires.

Des plans pour le multilinguisme pourraient envisager de construire des parcours dans lesquels une même langue enseignée n'a pas la même forme de présence tout au long des parcours

Des plans pour le multilinguisme ont probablement pour rôle principal d'organiser des parcours diversifiés, dans la limite des ressources humaines, financières et matérielles affectées à l'enseignement des langues :

- en identifiant les ressources éducatives disponibles en matière d'enseignement des langues
- en assurant des passerelles entre celles-ci et en les mettant en réseau
- en identifiant des parcours souples et diversifiés dans la durée :
 - succession de formations complémentaires en termes de niveaux
 - succession de formations complémentaires en termes de compétences, par exemple : enseignements scolaires aux objectifs assez indifférenciés, puis enseignements centrés sur des besoins professionnels ou des loisirs ;
 - succession de langues différentes ;
 - [...]

6. L'éducation multilingue : mettre en œuvre

La mise en œuvre de tels parcours supposent que des plans pour le multilinguisme se préoccupent d'instruments de référence comme les programmes d'enseignement, quelle que soit leur portée (nationale/régionale/locale) et quel que soit leur mode d'élaboration. Les programmes

d'enseignement peuvent recevoir des formes très diverses suivant les traditions éducatives nationales/régionales mais ils concernent souvent essentiellement les contenus/compétences visés et les méthodologies d'enseignement.

6.1. Diversifier les objectifs d'enseignement : au delà des « niveaux homogènes »

La connaissance des langues est communément perçue comme une connaissance globale, seulement susceptible de degrés : *bien/un peu/mal connaître (ou parler) une langue*. La didactique contemporaine souligne, au contraire, la diversité des formes de maîtrise des langues ainsi que son caractère évolutif et non homogène. Donc l'objectif des enseignements de langue ne peut être toujours de viser une compétence maximum, souvent désignée par le terme de *bilinguisme*.

Les plans d'action pourraient envisager que les objectifs attendus des apprenants (en fin d'année, en fin de cycle d'enseignement) soient définis en termes de compétences diversifiées, au moyen des descripteurs du *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

Réaliser cette diversification implique de :

- définir les compétences communicationnelles (production écrite, réception/compréhension orale et audiovisuelle, l'interaction orale...) formelles/grammaticales et culturelles/interculturelles visées ;
- définir le niveau de maîtrise attendu pour chacune d'entre elles.

Des plans pour le multilinguisme auraient donc avantage à ne pas fixer des objectifs uniquement par niveau homogène (même degré de maîtrise pour toutes les compétences), parce que cela est souvent irréaliste (peut-on parvenir à B2 en production écrite pour la langue 1 en fin de cycle secondaire ?) et parce que cela uniformise l'enseignement, alors que les objectifs peuvent être différenciés selon les langues, y compris de même statut (cas des langues « parentes »).

Les choix des compétences à enseigner et le niveau de maîtrise de celles-ci peuvent être fondés sur des critères variés, éventuellement combinés entre eux :

- sur des besoins langagiers personnels, c'est-à-dire sur les formes effectives ou prévisibles d'emploi des langues, quand elles existent ;
- sur les attentes des apprenants ;
- sur les besoins de l'état ;
- sur le rôle des enseignements linguistiques par rapport à d'autres enseignements (par exemple : éducation transversale à la lecture) ;
- sur les finalités éducatives ;
- [...]

6.2. Fixer des finalités communes aux enseignements de langues

Les plans d'action pour le multilinguisme peuvent aussi avoir pour objectif prioritaire de faire de cette compétence un objectif transversal à tous les programmes de langues, y compris pour les langues dites « maternelles » qui servent de langue pour l'enseignement d'autres matières/disciplines.

Des finalités communes pourraient consister à :

- permettre une meilleure approche du domaine de l'écrit (système graphique, formes des textes) ;
- mettre en place une réflexion sur la communication, le langage humain et les langues ;
- faire connaître le patrimoine linguistique commun ;
- développer la créativité verbale ;
- introduire à une esthétique des créations verbales et à la fréquentation des textes littéraires ;
- conduire à la connaissance d'autres sociétés.

Par exemple, des programmes d'enseignement des langues convergents pour la scolarité obligatoire (où les besoins langagiers futurs des apprenants ne sont pas encore identifiables) pourraient se fonder sur des finalités partagées de ces enseignements comme :

- leur utilité communicative présumée et à moyen terme ;
- leur valeur quant à la motivation des apprenants, immédiate et à court terme ;
- leur rôle dans la gestion de projets collectifs (au niveau de la classe, de l'établissement) ;
- leur utilité d'un point de vue formatif (apprendre à apprendre, par exemple) ;
- leur rôle dans l'expérience esthétique ;
- leur rôle dans la formation intellectuelle ;
- leur rôle dans la constitution des identités culturelles ;
- leur rôle dans l'éducation interculturelle ;
- leur rôle dans l'éducation dans la création de la cohésion et de la solidarité sociales ;
- [...]

6.3. Diversifier les méthodologies d'enseignement

Il serait hasardeux de considérer que la réponse aux questions relatives à la diversification des langues passe essentiellement par la généralisation de méthodologies d'enseignement tenues pour plus efficaces (approches communicatives, en particulier...). Des plans d'action pour le

multilinguisme pourraient comporter des dispositions relatives à la diversification des méthodologies d'enseignement des langues, en fonction des publics, des objectifs établis et des situations éducatives. Dans ce domaine, pas davantage qu'ailleurs, il n'existe de solution standard, y compris au sein d'un espace national ou régional.

On pourrait diversifier les méthodologies d'enseignement de manière à tenir compte :

- de l'âge des apprenants (démarches actives ludiques pour les plus jeunes) ;
- de leur niveau de compétence (forte composante formelle/grammaticale explicite aux niveaux C ?) ;
- de leur style d'apprentissage (apprenants qui prennent des risques et apprenants qui veulent comprendre intellectuellement « comment ça marche ») ;
- des traditions éducatives, en particulier des formes d'enseignement utilisées pour la langue nationale ;
- des langues en présence : langues apparentées, distantes... ;
- [...]

Convergences des finalités et diversité des objectifs fondent l'éducation multilingue.

Les caractéristiques des situations éducatives invitent donc à recommander des choix de méthodologies d'enseignement diversifiées selon les publics, les compétences et les niveaux de compétences visés ainsi que les cultures éducatives.