

Politiques linguistiques et langues autochtones d'enseignement dans l'Europe des 27

Hei! Dearvva!
Hej! Привет!
Hej! Tere!
Sous la direction de
José Carlos Herreras Cześć! Привіт!
Hello! Hallo! Salü! Guten Tag! Ahoj!
Hyllo! Bonjour! Ciao! Szia!
Paris, 28 - 30 juin 2012
Université Paris Diderot Здравей!
Salud! Kaixo! Živjo!
Hola! Ciao! Здраво! Bună!
Olà! Salut! Zdravo!
Saludu! Mirëdita!
Γεια σου!

avp
CLILLAC

Amphithéâtre Buffon

Bâtiment Buffon, 17 rue Hélène Brion, Paris.

Métro : Bibliothèque François Mitterrand



<http://www.eila.univ-paris-diderot.fr/polling27>
polling27@eila.univ-paris-diderot.fr

**POLITIQUES LINGUISTIQUES ET LANGUES
AUTOCHTONES D'ENSEIGNEMENT DANS L'EUROPE
DES VINGT-SEPT**

**POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS Y LENGUAS AUTÓCTONAS
DE ENSEÑANZA EN LA EUROPA DE LOS VEINTISIETE**

**LINGUISTIC POLICIES AND NATIVE LANGUAGES OF
TEACHING IN THE EUROPEAN UNION (EU-27)**

Colloque international

Paris, 28-30 juin 2012

Sous la direction de
José Carlos HERRERAS

**Programme et résumés
des communications**

Université Paris Diderot – Paris 7

UFR Études Interculturelles de Langues Appliquées

CLILLAC-ARP

POLITIQUES LINGUISTIQUES ET LANGUES AUTOCHTONES D'ENSEIGNEMENT DANS L'EUROPE DES VINGT-SEPT

Le statut d'une langue dans un pays donné est souvent déterminant pour délimiter la place qui lui est réservée au sein du système éducatif, dans lequel elle peut être langue enseignée, langue véhiculaire d'enseignement, ou bien elle peut en être exclue.

En Europe, au cours du XX^{ème} siècle, les langues d'enseignement ont été, en général, dans la plupart des pays des langues d'État. Il est vrai qu'il existe des textes — notamment la Convention de l'Unesco du 14/12/1960, inspirée de l'article 2 de la « Déclaration universelle des droits de l'homme », adoptée et proclamée par l'assemblée générale des Nations unies le 10/12/1948 —, qui concernent la lutte contre la discrimination des minorités et en faveur de l'enseignement dans leur langue, mais il faudra attendre le dernier quart du siècle pour que les gouvernements prennent conscience du problème. Sous l'impulsion de l'Union européenne et, surtout, du Conseil de l'Europe qui élabore la « Charte des langues régionales ou minoritaires » (5 novembre 1992), les minorités linguistiques vont voir reconnaître leurs droits — notamment dans le domaine éducatif —, de façon inégale sur l'ensemble de l'Europe, puisque tous les pays de l'Union européenne n'ont pas signé la Charte ou l'ont signée mais ne l'ont pas ratifiée, et ceux qui l'ont signée et ratifiée ne l'appliquent pas tous de la même façon.

La thématique du colloque est organisée autour de deux axes. Le premier porte sur les langues et la normalisation des systèmes linguistiques, qui peut faciliter ou, au contraire, compliquer l'introduction de la langue régionale dans le système d'enseignement. Le deuxième est consacré aux pays de l'Union présentant des situations linguistiques complexes afin d'analyser et d'évaluer les solutions envisagées dans ces pays pour assurer la présence des langues parlées sur leur territoire dans les différents niveaux du système éducatif.

PROGRAMME

Jeudi 28 juin 2012

Amphithéâtre Buffon, Bâtiment Buffon	
9h30	Accueil des participants
10h	Ouverture du colloque : M. Vincent Berger, Président de l'Université Paris Diderot — Paris 7 ; M. Jean-Michel Benayoun, Directeur de l'UFR Études Interculturelles de Langues Appliquées ; Mme Natalie Kübler, Directrice adjointe du centre de recherche CLILLAC-ARP ; Mme Anne Houtman, Chef de la Représentation en France de la Commission européenne ; M. Xavier North, Délégué général à la langue française et aux langues de France ; M. José Carlos Herreras, direction et organisation du colloque.
<i>Séance présidée par Henriette WALTER</i>	
10h30	Jean-Marie COMITI (Université de Corse) : Le corse à l'école : une langue sans norme ?
11h	Jean-Michel BENAYOUN (Université Paris Diderot) : De l'enseignement de la norme dans le système éducatif.
11h30	Gabriella VERNETTO (Université de la Vallée d'Aoste) : Politiques linguistiques et promotion du plurilinguisme en Vallée d'Aoste.
12h	Conférence José Carlos HERRERAS (Université Paris Diderot) : De l'enseignement des langues régionales à l'enseignement en langue régionale en Espagne. <i>Présentation : Jean-Michel BENAYOUN</i>
12h45	Fin des travaux

Amphithéâtre Buffon, Bâtiment Buffon	
<i>Séance présidée par Alain WALLON</i>	
14h30	Louis BEGIONI, Carla GUGLIELMIN (CAER EA 854, Université de Provence) : Les enjeux linguistiques de l'introduction du frioulan dans le système éducatif de la région du Frioul-Vénétie Julienne.
15h	Erich WEIDER (Observatoire européen du plurilinguisme) : Le Tyrol du Sud : un trilinguisme original au coeur de l'Europe.

15h30	Verónica RIVERA REYES (Centro de Profesores y Recursos de Ceuta): Aproximación al diseño de una política lingüística acorde con la realidad ceutí.
16h	Pause
	<i>Séance présidée par Denis COSTAOUEC</i>
16h30	Teresa GIERMAK-ZIELINSKA (Université de Varsovie) : Les langues minoritaires et régionales en Pologne.
17h	Christian TAMAS (Université “Alexandru Ioan Cuza”, Roumanie) : Les langues des minorités dans le système éducatif roumain. Évolutions.
17h30	Filippo MELIS (Universitat de Girona): La legislación y la política lingüística en Italia: el caso de Cerdeña.

Vendredi 29 juin 2012

	Amphithéâtre Buffon, Bâtiment Buffon
	<i>Séance présidée par Jean-Marie COMITI</i>
9h30	Xoán Manuel GARRIDO VILARIÑO (Universidade de Vigo): Historia de la traducción jurada en Galicia: un caso de normalización lingüística.
10h	Catherine ADAM (Université Européenne de Bretagne / UEB) : La langue bretonne : représentations parentales et influences.
10h30	António BÁRBOLO ALVES, Anabela LEAL DE BARROS (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro / Universidade do Minho) : Le mirandais : l'histoire d'une résistance et l'histoire des faits linguistiques les plus résistants.
11h	Pause
	<i>Séance présidée par Natalie KÜBLER</i>
11h30	Ana LUNA ALONSO (Universidade de Vigo): Incidencia de la formación en T&I en la consideración socioprofesional de la lengua gallega.
12h	Christopher GLEDHILL (Université Paris Diderot) : Norme et politiques linguistiques dans les langues artificielles : le cas de l'espéranto.
12h30	Fin des travaux

	Amphithéâtre Buffon, Bâtiment Buffon
	<i>Séance présidée par Christos CLAIRIS</i>
14h30	Xosé SOTO ANDIÓN (Universidade de Vigo): La situación del gallego en la enseñanza: evolución y perspectivas.
15h	Denis COSTAOUEC (Université Paris 5): La tentation de normaliser une langue moribonde : le cas de l'ixcatèque (Mexique).
15h30	Josep Àngel MAS CASTELLS, Eva M. MESTRE MESTRE (Universitat Politècnica de València): Proposals for educational linguistic policies in the election programmes for the Valencian Parliament elections (2011).
16h	Pause
	<i>Séance présidée par Louis BEGIONI</i>
16h30	Evangelia ADAMOUC (Lacito, CNRS) : Communautés multilingues en Thrace grecque.
17h	Óscar FERREIRO VÁZQUEZ (Universidade de Vigo): Un lugar para la interpretación simultánea dentro del papel normalizador de las lenguas de comunidades históricas.
17h30	Conférence Louis-Jean CALVET (Université de Provence) : Vérité en deçà des Pyrénées, erreur au-delà : les langues régionales selon les résultats de l'enquête <i>L'Europe riche de ses langues / Language Rich Europe.</i> Présentation : Sally GOODMAN

Samedi 30 juin 2012

	Amphithéâtre Buffon, Bâtiment Buffon
	<i>Séance présidée par Erich WEIDER</i>
10h	Xoán MONTERO DOMÍNGUEZ (Universidade de Vigo): La importancia de la traducción audiovisual en el proceso de normalización de las lenguas del Estado.
10h30	Richard VACULA (Université Charles de Prague) : Le provençal et son enseignement : représentations, idées, attitudes. Exemple orangeois.
11h	Paola RIVIECCIO (Université Sorbonne Nouvelle) : Langue sarde entre recherche identitaire et insécurité linguistique.
11h30	Pause
12h	Conférence Henriette WALTER (Université Rennes 2) : De la chasse aux langues régionales en France à son enseignement tardif. <i>Présentation : José Carlos HERRERAS</i>
12h45	Clôture du colloque

Adresse :

— **Amphithéâtre Buffon, Bâtiment Buffon** : 15, rue Hélène Brion – 75013 PARIS

Métro/RER C : Bibliothèque François Mitterrand

Bus 62, 64, 89 : Bibliothèque François Mitterrand

Résumés des communications

COMMUNICATIONS EN FRANÇAIS

La langue bretonne : représentations parentales et influences

Catherine Adam

Centre de Recherche Bretonne et Celtique
Université Européenne de Bretagne / UEB

L'Etat français, malgré le nombre conséquent de langues régionales ou minoritaires pratiquées sur son territoire et la reconnaissance en juillet 2008 des langues régionales comme « [appartenant] au patrimoine de la France », n'a toujours pas ratifié la « Charte européenne des langues régionales et minoritaires ».

Apprendre et parler une langue résulte de choix — familiaux, personnels, sociétaux, politiques, économiques, etc. —, directs ou indirects, plus ou moins conscients qui interviennent, en fonction des individus et des situations, à différentes périodes de la vie. La notion subjective de choix répond à un principe de préférence. Les paramètres qui président à ces choix sont nombreux et d'une grande complexité : parmi eux, les représentations que les individus ont de la langue choisie ou déniée.

Dans le cas de la langue bretonne, la question de ce choix linguistique est d'autant plus capital qu'il en va aujourd'hui de sa pérennité et de son développement. De nos jours, la transmission de la langue bretonne au sein des familles est très rare, et l'apprentissage de la langue se fait quasi exclusivement de manière institutionnelle, par le biais de l'école essentiellement.

Toutefois, lors de la dernière rentrée scolaire (2011/2012), la région Bretagne comptait **14 082 élèves** inscrits en filière bilingue ou immersive breton-français, dont 11 724 dans le premier degré (soit 412 nouveaux élèves scolarisés en maternelle et primaire).

Ainsi, depuis quelques années en Bretagne, nous sommes en présence d'une réalité nouvelle : des parents, qui pour la plupart ne maîtrisent pas ou peu la langue bretonne, font l'acte volontaire de scolariser leurs enfants dans cette langue, le choix conscient d'un bilinguisme scolaire précoce breton-français pour leur(s) enfant(s), très souvent à contre-courants des décisions prises par leurs propres parents

une génération plus tôt.

Pour le jeune enfant, l'apprentissage d'une langue ou de plusieurs langues ne résulte pas d'un choix personnel motivé et direct. Dans la famille, les parents mettent en place des politiques linguistiques (familiales) au sens où l'entendait Louis Jean Calvet dans *La guerre des langues et les politiques linguistiques*: « l'ensemble des choix conscients effectués dans le domaine des rapports entre langue et vie sociale ».

Les objectifs de ma recherche doctorale en cours sont d'étudier les origines des motivations de ce type de parents ayant effectué un choix de scolarisation atypique pour leurs enfants et les influences de ce choix sur l'apprentissage de la langue bretonne puis des langues chez leurs enfants, leurs visions de cette/ces langue(s) et de son/leur apprentissage, voire leurs résultats scolaires, par le biais d'une approche sociolinguistique.

Après un état des lieux de l'enseignement/apprentissage de la langue bretonne à l'école primaire et du contexte sociolinguistique actuel, je vous propose dans cette communication de vous présenter les premiers résultats concernant les représentations parentales à l'origine de ce choix et leurs influences au travers d'analyses qualitatives d'extraits d'entretiens, en tentant de répondre à la notion de « perspectives d'avenir » pour cette langue et son apprentissage proposée dans le deuxième axe thématique de ce colloque.

Communautés multilingues en Thrace grecque

Evangelia Adamou

Lacito, CNRS

Au sein de l'État grec, le turc est — aux côtés du grec —, la langue de l'enseignement primaire pour la population musulmane en Thrace (et ce depuis 1923, en application du Traité de Lausanne). Or, à côté des populations dont le turc est la langue première, il existe des populations musulmanes ayant une langue première différente de celles proposées dans l'enseignement scolaire, même si dans de nombreuses communautés ces langues ne sont plus transmises.

C'est notamment le cas des locuteurs du romani (indo-aryen), qui emploient un parler bilingue, romani-turc, qu'ils considèrent comme faisant partie de leur identité. C'est aussi le cas des locuteurs du pomaque, nom utilisé par les locuteurs mêmes pour désigner un ensemble de

vernaculaires slaves balkaniques.

Se pose alors la question de la pertinence d'un enseignement minoritaire en turc et en grec et de l'impact que ce choix éducatif a sur les langues minoritaires au sein de la minorité musulmane. Ces questions ne sont dans les faits jamais posées, pour le plus grand profit des politiques linguistiques nationales menées par la Grèce et la Turquie qui s'affrontent sur ce terrain et se disputent ces populations.

Le mirandais : l'histoire d'une résistance et l'histoire des faits linguistiques les plus résistants

António Bárbolo Alves

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Anabela Leal de Barros

Universidade do Minho

La langue mirandaise, dont l'ancienneté remonte au même temps des langues néolatines voisines, est encore parlée à l'extrême nord-est du Portugal, malgré le manque de scolarité jusqu'à la fin du vingtième siècle, ce qui fait de cette langue un exemple de résistance. Ce fait gagne encore plus d'importance considérant qu'elle est parlée surtout comme deuxième langue de parlants qui ont (aussi) le portugais comme langue maternelle, et qui, dans beaucoup de cas, dominant aussi l'espagnol. Appartenant à la même « famille » de l'ancien léonais ou asturien-léonais, elle a été reconnue par l'état portugais comme « langue officielle de la région Terra de Miranda », à travers la « Loi de reconnaissance des droits linguistiques de la communauté mirandaise » approuvée à l'unanimité, mais seulement en 1999. Malgré toutes les prédictions, et même "constatations", qui, depuis un siècle, assurent sa disparition, le mirandais est toujours parlé et vient d'acquérir, dans la dernière décennie, un nouvel essor par le biais d'une *Norme Orthographique* (mise à jour depuis 1995) qui a donné naissance à une littérature écrite, au registre de la littérature orale, au développement de l'enseignement dans les écoles de la région, ainsi qu'une présence de plus en plus vigoureuse sur Internet.

Dans cette communication on essayera de démontrer comment, du point de vue de la politique mais aussi du point de vue linguistique, et surtout lexicographique, le mirandais a résisté à la glottophagie des langues voisines. En d'autres mots, on essayera de vérifier, non seulement

quelles couches de la population parlent encore la langue locale (ce qui a déjà été objet de recherche, jusqu'à un certain point), mais spécialement quels sont exactement les mots et les constructions encore connus, et peut-être encore utilisés par les gens qui ne parlent plus cette langue. En ayant recours à l'histoire du portugais, de l'espagnol et du mirandais, à côté du léonais, on envisage l'approfondissement de l'étude étymologique, diachronique et aussi sociolinguistique, toujours comparatif, de ces faits linguistiques les plus résistants à l'oubli. Quelles sont les classes grammaticales qui résistent le plus ? Dans quel état morphologique et syntaxique (flexion, concordance...) sont encore utilisés ou simplement rappelés ? Les conclusions de ce genre de recherche, même partielles, pourront peut-être aider à éclaircir les mécanismes du changement linguistique ainsi que des interrelations et interférences entre langues en contact, quand elles appartiennent à une même famille linguistique.

Les enjeux linguistiques de l'introduction du frioulan dans le système éducatif de la région du Frioul-Vénétie Julienne

Louis Begioni

Carla Guglielmin

CAER EA 854, Université de Provence

La Constitution italienne reconnaît plusieurs langues minoritaires qui appliquent toutes les différentes directives linguistiques européennes dans ce domaine. En 1992, l'Italie a signé mais pas ratifié la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires. Dans le Frioul-Vénétie Julienne, le frioulan a un statut de langue minoritaire reconnue.

Le Frioul-Vénétie Julienne se situe, géographiquement, dans le Nord-Est de l'Italie. Cette région autonome fait frontière avec au Nord l'Autriche, à l'Est la Slovénie, au Sud la mer adriatique et à l'Ouest la région de la Vénétie. Le frioulan est parlé sur la plupart du territoire de la région dans 60 % des communes de Gorizia, dans 70.5 % des communes de Pordenone et 91.9 % d'Udine.

Elle se divise, administrativement, en quatre provinces : Trieste, Gorizia, Udine et Pordenone. La population du Frioul-Vénétie Julienne parle quatre langues (l'italien à 53.5 %, le frioulan à 43 %, le slovène à 4.7 % et l'allemand à 0.4 %) qui se répartissent de la manière suivante : dans la province de Trieste, l'italien est parlé par 91 % de la population, le

frioulan par 1.7 % de la population et le slovène par 7.1 % ; dans celle de Gorizia, l'italien est parlé par 70.3 % de la population, le frioulan par 24.6 % de la population et le slovène par 7.4 % ; dans celle d'Udine, l'italien est parlé par 21.07 % de la population, le frioulan par 74.9 % de la population et le slovène par 3.3 % ; dans celle de Pordenone, l'italien est parlé par 53.8 % de la population, le frioulan est parlé par 37 % de la population et le slovène par 2.5 %.

En 1999, selon la loi 482/99, l'état italien reconnaît aux frioulanophones le statut de minorité linguistique historique suivant l'article 6 de la Constitution italienne. La loi 482/99 protège la langue frioulane, son enseignement et son statut de langue véhiculaire. Elle permet aux différentes administrations de communiquer des textes administratifs en frioulan et en italien. Le frioulan est utilisé également dans le système éducatif : de l'école primaire à l'Université. Pour atteindre ce statut, la langue frioulane a connu à l'écrit, une phase de normalisation et d'unification : cette norme est centrée sur le frioulan central qui englobe le frioulan d'Udine, capitale historique du Frioul. Aujourd'hui, grâce à cette normalisation et en vertu des lois régionales (entre autres, la loi scolaire du 19 juillet 1961 et la loi régionale du 8 septembre 1981 n° 68) qui régissent les territoires du Frioul-Vénétie Julienne où l'on parle le frioulan, celle-ci est enseignée dans les écoles primaires (à raison de 1 heure par semaine), dans les établissements du premier degré et à l'Université. Depuis novembre 2011, le recensement de tous les enseignants de langue frioulane a débuté. L'établissement de cette liste va permettre de mettre en place progressivement un enseignement en langue frioulane comme langue véhiculaire au même titre que l'italien et le slovène. Et ce dès la rentrée 2012.

Notre communication tentera de mettre en évidence les enjeux du choix de la langue frioulane comme langue véhiculaire dans le système éducatif de la région Frioul-Vénétie Julienne. Ce choix va dépendre de la mise en œuvre systématique d'un cursus de formation spécifique pour les futurs enseignants à l'université d'Udine.

De l'enseignement de la norme dans le système éducatif

Jean-Michel Benayoun

Université Paris Diderot — CLILLAC-ARP

Le corse à l'école : une langue sans norme ?

Jean-Marie Comiti
Université de Corse

Exclue de la loi Deixonne de 1951 à 1974, la langue corse était considérée coupable à la fois d'appartenir à une aire linguistique étrangère (italienne) et de ne pas avoir atteint un degré suffisant d'unification et de codification pour aspirer à être enseignée dans les écoles. Un sort identique fut réservé à l'alsacien pour les mêmes raisons. Nous ne reviendrons pas sur les motifs de telles décisions fondées sur des considérations idéologiques que d'autres ont finement analysées ; nous nous en tiendrons à l'observation des processus de normalisation et de codification qui se sont développés depuis que le bénéfice de la loi s'est étendu à la langue corse sous une forte pression revendicative.

Avec l'arrivée du corse dans les salles de classe se manifesta l'impérieuse nécessité, pour quelques enseignants volontaires et chevronnés, de se doter des instruments pédagogiques propres à assurer l'enseignement. Le problème de la codification orthographique avait été en partie résolu dès le début des années 1970 grâce aux propositions de GERONIMI et MARCHETTI qui inauguraient une graphie du corse cohérente et fonctionnelle. Quant aux pratiques pédagogiques, elles commencèrent de manière empirique sur le principe du tâtonnement.

Le problème qui se posait, traversant la société civile et justifiant en partie le nombre dérisoire d'enseignants qui franchirent le pas du volontariat, était en relation directe avec l'absence d'une norme linguistique de référence, un défaut de formation des maîtres et le caractère improvisé d'un enseignement nouveau.

C'est toutefois le débat autour de la norme qui engendra de nombreuses tensions et polémiques à travers des questions comme « quel corse enseigner ? quel est le vrai corse ? pour quelle variété de corse va-t-on opter ? pourquoi imposerait-on à mes enfants un corse autre que le mien ? etc... » Et bien entendu il n'était pas question pour les uns de reconnaître la suprématie linguistique des autres. Bref, des comportements bien connus en situation diglossique, comportements qui stérilisent l'action et renforcent la conscience dialectale. C'était bien le piège à éviter, en l'occurrence la confrontation campaniliste provoquée par une

inclination à vouloir épouser le modèle dominant de normalisation. Car la recherche d'une norme unique et académique relevait davantage d'une option idéologique que d'un support pédagogique réellement opératoire.

Depuis les débuts incertains et problématiques de l'enseignement du corse, la situation a bien changé tant au plan des mentalités qu'à celui des pratiques pédagogiques. La langue corse, comme discipline nouvelle intégrée au curriculum scolaire et en voie de généralisation, présente des caractéristiques bien particulières notamment une appréhension de la « norme linguistique » qui indique désormais un état de diglossie dépassée. Les attitudes tolérantes qui accompagnent cette norme d'un nouveau genre ont fait l'objet de nombreuses études scientifiques que suivent avec attention les chercheurs nationaux et internationaux.

La tentation de normaliser une langue moribonde : le cas de l'ixcatèque (Mexique)

Denis Costaouec
Université Paris Descartes
Laboratoire SeDyl (CNRS – INALCO – IRD)

L'ixcatèque (ISO-639 code : IXC) est une langue indigène du Mexique, appartenant à la famille otomangue (groupe popolocan). Elle n'est parlée que dans un seul village, Santa María Ixcatlán, situé dans une zone montagneuse du nord-est l'État de Oaxaca, la Mixteca Alta. C'est une langue menacée de disparition imminente, qui compte aujourd'hui moins de dix locuteurs fluides, la transmission intergénérationnelle ayant cessé depuis trois générations.

Malgré, ou à cause de, cette situation sociolinguistique dramatique, cette langue a fait l'objet de différentes tentatives de « revitalisation ». C'est le contexte politique mexicain en matière de promotion des langues et cultures indigènes qui permet de comprendre, à la fois, l'orientation et le faible impact des expériences menées depuis les années 1990 pour enseigner cette langue aux enfants du village.

Le modèle qui s'est imposé et commande encore aux promoteurs de cette « revitalisation » est celui de l'enseignement scolaire ou parascolaire. Ainsi, de manière quasi automatique, les expérimentations menées grâce à des financements de l'État fédéral ou du gouvernement de l'État de Oaxaca, ont toutes mis en avant l'impérieux besoin de normaliser une

langue quasi moribonde, dont la seule réalité contemporaine est une collection d'idiolectes, l'ixcatèque ayant disparu de tous les usages sociaux.

La domination de l'« idéologie scolaire » semble jouer à plein, à la fois chez les responsables politiques, les élus locaux, les instructeurs communautaires et les familles : pour revitaliser une langue il faut l'enseigner, pour l'enseigner il faut l'écrire, pour l'écrire il faut la normaliser... Tout cela face à une langue qui n'a jamais connu l'écriture et que l'on saisit dans un état de forte attrition...

Après plus de vingt ans d'expérimentations — qui ont connu bien des échecs, qui ont suscité ou ravivé bien des conflits au sein de la communauté —, il semble utile d'interroger le bien fondé d'une politique qui vise à revitaliser une langue quasiment disparue de la vie du village en empruntant le chemin de son enseignement scolaire.

La disproportion entre l'objectif affiché (apprendre la langue du village aux enfants) et l'indigence ou l'inadaptation des ressources disponibles ne pouvait qu'aboutir à des échecs. Parmi les causes généralement reconnues, on évoque le plus souvent le manque de formation des instructeurs communautaires (lesquels, quasiment illettrés — y inclus en espagnol —, sont sommés de lire et d'écrire l'ixcatèque pour l'enseigner) ou encore la situation des organismes financeurs, toujours défaillants car obligés de détourner périodiquement leurs crédits vers les caisses des partis candidats aux élections étatiques ou fédérales... Le bien fondé des choix faits en matière de promotion de la langue est rarement évoqué, et parmi les dogmes intouchables figure bien entendu celui de sa nécessaire normalisation...

D'autres voies sont possibles. D'autres expériences le montrent (les « Nids de langue » par exemple, fonctionnant déjà dans certaines communautés mexicaines, sur le modèle maori). Sans doute faut-il penser à dissocier la revitalisation d'une langue de son « enseignement » (surtout scolaire). Sans doute faut-il promouvoir l'usage oral des langues à tradition orale. Sans doute faut-il éviter de plaquer sur les projets de promotion des langues minoritaires les modèles qui ont servi à rendre dominantes les langues dominantes...

On propose d'illustrer ces questions à propos du cas ixcatèque, comme il aurait été possible, selon des modalités différentes, d'en débattre à partir de situations européennes.

Les langues minoritaires et régionales en Pologne

Teresa Giermak-Zielińska
Université de Varsovie

Parmi les pays de l'Union Européenne la Pologne présente l'une des plus grandes homogénéités du point de vue ethnique : d'après l'avant-dernier recensement démographique de 2002 (les résultats de 2011 ne sont pas encore publiés), seul 1,2% de la population (sur plus de 38 mln) déclare l'appartenance à une minorité. Les données concernant la pratique d'une langue minoritaire sont pourtant supérieures. La loi de 2005, effet de l'harmonisation de notre législation avec la Charte des langues régionales et/ou minoritaires, dénombre les minorités nationales et ethniques en confirmant leur droit à la sauvegarde de la langue et de la culture qui leur sont propres. L'adoption de cette loi crée cependant certaines difficultés concernant la frontière entre “ dialecte ” et “ langue régionale ”, le premier étant une catégorie linguistique et historique, la seconde — une catégorie juridique et politique, dont l'attribution est d'ailleurs laissée à la décision de l'État qui adopte la Charte. On présentera à ce propos le *kachoube* (Poméranie orientale) reconnu en 2005 comme la seule langue régionale en Pologne, par rapport au *silésien* (Haute Silésie) qui aspire à ce statut, ce qui provoque des controverses de nature tant scientifique (les linguistes parlent d'un groupe de dialectes historiques) que politique (les aspirations à l'autonomie de la Haute Silésie, formulées par certaines associations régionales).

Dans la suite de l'intervention on s'occupera de l'enseignement de la langue régionale — le *kachoube* — et des langues minoritaires des autochtones, en particulier du lituanien, du biélorusse, de l'ukrainien et de l'allemand, avec des statistiques donnant le nombre d'écoles et d'élèves pour chaque langue, la formation des enseignants, les perspectives d'introduire l'enseignement des différentes matières en langue régionale/minoritaire.

Norme et politiques linguistiques dans les langues artificielles : le cas de l'espéranto

Christopher Gledhill
Université Paris Diderot

Il existe plusieurs catégories de langues planifiées : les pasigraphies (par ex. le *Real Character* de Wilkins 1668), les « langues auxiliaires internationales » (le *Solresol* de Sudre 1866), les langues dites « imaginaires » (le *Quenya* de Tolkien 1954), et les langues contrôlées (le *Basic English* de Ogden 1930). Les langues planifiées existent sans doute aux marges de ce que nous considérons habituellement comme des activités langagières « légitimes », mais elles posent néanmoins des questions fondamentales pour la théorie linguistique. Par exemple, dans quelle mesure est-il possible de concevoir un système linguistique « universel », sans qu'il soit tributaire d'une langue naturelle ? Les enfants auxquels on apprend une langue auxiliaire créent-ils une nouvelle langue naturelle, comme le font les locuteurs créoles ? Quels est le rôle de la cognition ou de la compétence linguistique lors de l'acquisition d'une langue artificielle ? Si un groupe d'enthousiastes polyglottes se communique dans une langue inventée, voit-on s'établir une norme médiane ou une polyphonie anarchique ?

L'espéranto est une langue planifiée qui a la particularité d'avoir attiré non seulement un certain nombre d'adhérents, mais aussi un petit nombre de locuteurs natifs (Versteegh 1993). Or la pédagogie n'a jamais été considérée comme une priorité par les espérantistes, même s'il existe des associations pour promouvoir l'enseignement de la langue (on peut citer notamment la *Internacia Ligo de Esperantistaj Instruistoj*, qui organise des colloques, des publications, et des examens à l'échelle internationale) et un certain nombre d'études sur l'apprentissage et l'acquisition du langage (Forster 1996, Stocker 1996). Par contre, la normalisation a toujours fait l'objet de débats chez les espérantistes. Ce n'est pas une coïncidence si l'un des linguistes les plus connus dans le monde espérantophone était aussi le fondateur de la terminologie : Eugen Wüster (Haupenthal 1978). Le problème de la norme constitue donc un thème primordial du discours espérantiste.

On pourrait imaginer que la « norme » en espéranto se serait fixée dès la publication du projet par son auteur (en 1887). En réalité, il fallait

attendre de nombreuses années de discussions avant la publication de la *Fundamento de Esperanto* (Zamenhof 1905), le texte fondateur qui fixait en principe les 16 règles de la grammaire, et un vocabulaire fondamental de 950 mots (cette notion sera reprise plus tard par C.K. Ogden). Mais bien avant cette date, de nombreux espérantistes se communiquaient avec Zamenhof dans la langue, et on a vu se développer très rapidement une élite composée d'intellectuels cosmopolites et engagés (citons un exemple emblématique : Antoni Grabowski, polonais, locuteur d'une trentaine de langues, traducteur du poème national épique *Sinjoro Tadeo* et auteur de la première *Gramatiko de la Akademio de esperanto*). Or contrairement à d'autres concepteurs de langues, Zamenhof encourageait le débat, et encourageant ses lecteurs à lui écrire en espéranto afin de discuter de son projet : nous avons accès à de nombreuses correspondances (Zamenhof 1962) qui témoignent de leurs préoccupations. De manière un peu paradoxale, ces interlocuteurs discutaient donc de la conception de l'espéranto en espéranto. Dans ces lettres, il est souvent question d'esthétique et de stylistique, mais on discute également de problèmes récurrents qui persistent encore aujourd'hui, et qui nous rappellent des problèmes universels de la planification dans toutes les langues (l'orthographe et l'adaptation des noms propres, la féminisation des noms de métiers, l'acceptabilité et l'interprétation des néologismes, etc.). Il est néanmoins intéressant d'observer qu'après 1905, les débats sur la norme en espéranto ne vont pas s'apaiser, mais s'intensifient. D'une part, certains réformateurs quittent le mouvement et publient leur propres projets (des « dialectes » comme le *Ido* ou le *Novial* de Otto Jespersen), ou font défection vers d'autres projets. Il ne serait pas inapproprié de comparer ces défections aux divisions au sein des partis de gauche. Car l'histoire du mouvement espérantiste est tourmentée, et les partisans de la langue universelle ne se disputaient pas seulement sur des questions linguistiques : il est question, au début du XX^{ème} siècle de débats sur la neutralité, le pacifisme, la possibilité d'une religion universelle... Les détracteurs de l'espéranto, et même certains partisans, citent ces divisions pour expliquer l'échec du mouvement. Mais dans une certaine mesure, on peut considérer que les défections au début du XX^{ème} siècle ont mené à une certaine stabilité au sein du mouvement espérantiste : désormais, les débats sur les structures fondamentales du système linguistique se font rares. Nous préférons ne pas parler du « déclin » du mouvement espérantiste, mais plutôt d'un « changement de discours ». Car vers le milieu du XX^{ème}

siècle, le climat géopolitique n'est plus favorable aux débats sur l'adoption d'une langue universelle (même si un des derniers triomphes du mouvement date de 1954 : la résolution par l'UNESCO en faveur de l'espéranto). À partir des années 1950, le discours des espérantistes est plutôt dominé par la l'émergence de l'anglais en tant que nouvelle « langue auxiliaire internationale » et par le constat que la plupart des langues du monde sont menacées d'extinction. On passe donc d'un discours pacifiste et internationaliste à un discours dominé par des thématiques économiques et écologiques.

Bibliographie

Blanke, Detlev. 1985. *Internationale Planschapchen*. Berlin, Akademie-Verlag.

Dashgupta, Probal. 1993. Idiomaticity and Esperanto texts: an empirical study. *Linguistics* 31/2: 367-386.

Duc-Goninaz, Michel. 1988. L'hétéroclisie- La règle et l'exception en Espéranto. *Travaux du Cercle Linguistique*. 6. Aix-en-Provence, Université d'Aix-Marseille III.

Eco, Umberto. 1997. *The Search for the Perfect Language*. London: Fontana

Fielder, Sabine. 1999. Phraseology in Planned Languages: an Empirical Survey' In *Language Problems and Language Planning*. 23/2:

Forster, Peter. 1982. *The Esperanto Movement*. Den Haag, Mouton.

Gledhill, Christopher. 2000. *The Grammar of Esperanto: A Corpus-Based Description*. (2nd Edition). München: Lincom Europa.

Gledhill, Christopher. 2008. Les constructions verbo-nominales en français et en espéranto : un cas spécifique de « glissement phraséologique ». In *Zeitschrift für Französische Sprache und Literatur*, Beiheft 36: 71-84

Gross, Gaston. 2005. Verbes supports : Nouvel état des lieux. In Gaston Gross & Sylvie Pontonx (eds.), *Lingvisticae Investigationes* 27(2). 167-169.

Halliday, Michael A.K. 1985. *An Introduction to Functional Grammar*. London : Arnold.

Halliday, Michael A.K. & Christian M.I.M Matthiessen. 2004. *An Introduction to functional grammar*. 3rd Edn. London : Arnold.

Hauptenthal Reinhard. (éd.) 1978 *Eugen Wüster. Esperantologiaj Studoj:*

- Memora Kolekto*. Antwerp: Stafeto & T. Kehler.
- Schubert, Klaus. 2001, Optimumigo de la internacia komunikado: interlingvistika rigardo al la nova industria lingvokonstruado. In Sabine Fiedler & Haitao Liu (eds.) *Studien zur Interlinguistik, Festschrift für Detlev Blanke zum 60. Geburtstag*. 172-184.
- Stocker, Frank. 1996. *Wer spricht Esperanto? Kiu parolas Esperanton?* München: Lincom Europa
- Swales, John. 1990. *Genre analysis*. Cambridge University Press.
- Versteegh, Kees. 1993. Esperanto as a first language: Language acquisition with a restricted input. In *Linguistics*. 31/3: 539-555.
- Wells, John. 1989. *Lingvistikaj aspektoj de Esperanto*. (2nd Edition). Rotterdam, Universala Esperanto Asocio.
- Zamenhof, Ludwik. 1887. *Internacia lingvo: Antaŭparolo kaj plena lernolibro por rusoj*. Warsaw, Kelter Lithographs. (reprinted in Huĝimoto et al. (eds.) *Unuaj libroj por esperantistoj*. Kyoto, Eldonejo Ludovikito, Vol. 1.1973)
- Zamenhof, Ludwik. 1905. *Fundamento de Esperanto*. Paris : Hachette.
- Zamenhof, Ludwik. 1962. 'Lingvaj respondoj' . In Gaston Waringhien (ed.): *Dr. L. L. Zamenhof. Lingvaj respondoj. Konsiloj kaj opinioj pri Esperanto*. Marmande, Editions françaises d'Espéranto.

Langue sarde entre recherche identitaire et insécurité linguistique

Paola Riviaccio
Université Sorbonne nouvelle

La présente communication se base sur une étude effectuée dans le cadre de notre projet de thèse. Dans ce contexte nous interviewons environs une centaine d'élèves qui fréquentent trois écoles primaires participant à un projet d'échange européen ; projet Comenius. Les écoles primaires sont situées en Bretagne (Rennes), en Sardaigne (Cagliari, San Vito) et en Gloucester (Coalway) à la frontière avec les pays du Galles. Ces trois écoles présentent trois situations différentes par rapport à l'enseignement des langues autochtones : l'école Bretonne comprend une filière d'enseignement à la langue bretonne. L'école sarde ne prévoit, pour le moment, aucune action afin de favoriser l'insertion de cette langue. L'école de Coalway ne prévoit pas non plus l'introduction de

l'enseignement de la langue (gaélique) mais beaucoup de ces élèves s'inscriront à partir de la sixième dans une école située dans le pays de Galles où est parlé le gaélique.

L'étude de la thèse concerne l'évolution des identités linguistiques des élèves en contact avec d'autres langues dont les langues autochtones.

Pour la finalité de cette étude nous nous focaliserons sur l'école située en Sardaigne où l'enseignement de la langue sarde n'a jamais été introduit et où nous avons interviewé 36 élèves âgés de 10 ans et leurs enseignants (8 environ).

À travers l'analyse des entretiens j'essaye d'observer les représentations que les élèves négocient à propos de leur connaissance et utilisation de la langue sarde et à propos de la possibilité d'insérer un enseignement de langue sarde dans leur établissement.

Par le biais des déclarations des élèves et enseignants, nous essayerons de remonter aux problématiques qui concernent l'enseignement de la langue sarde dans les écoles primaires. Ces problématiques sont liées surtout à des questions identitaires et à la modalité d'insertion de la langue au sein du curriculum. À la lumière de ces problématiques, la question de recherche sera ainsi formulée :

- Quelles sont les représentations que les élèves et les enseignants élaborent à propos d'un possible enseignement/apprentissage de la langue sarde dans leur établissement et quelles représentations peuvent représenter un obstacle ou favoriser l'insertion de cette langue ?

Une deuxième question est directement liée au travail de thèse qui nous concerne :

- Quel type de contributions les projets européens tels que E-twinning ou le projet Comenius peuvent-ils apporter afin de favoriser une négociation des représentations initiales des élèves et enseignants sur la langue sarde ?

J'essaierai de répondre à cette question en me reposant aussi sur l'analyse des représentations des élèves qui fréquentent les autres établissements scolaires, celui de Rennes et celui de Coalway.

Le plan de mon intervention prévoit donc trois parties :

- Situation actuelle de la présence de l'enseignement de langue sarde dans les institutions scolaires en Sardaigne

- Analyse des représentations des élèves et enseignants de l'école de San Vito
- Conclusion avec un regard aux représentations des élèves et enseignants des deux autres établissements (Rennes, Coalway).

Bibliographie

Casiddu, , *Apprendimento della prima e della seconda lingua; il bilinguismo sardo/italiano e italiano/sardo nella scuola* In Manuale di Linguistica, a cura di E. Savoia.

Ecca, S., Garau, A., *Interventi nell'ambito dell'attuazione del progetto 7 B/2 «Affermazione dei valori dell'identità nel sistema scolastico isolano»*, 1999.

Erda, F.E. *La lingua sarda nella scuola elementare in Sardegna, Italia*, Ljouwert: Fryske Akademy/EMU-projekt, 1988.

Lavinio, C. «Cultura e varietà linguistiche sarde nel curriculum di educazione linguistica». In: *L'educazione bilingue, Atti del convegno Scuola e bilinguismo in Sardegna*. Cagliari, 1991.

Pinna, Catta, M. T., *Deo e su Mundu*. Progetto La lingua sarda nella Scuola .Nuoro, 1996

Pinna, Catta, M. T., *Educazione bilingue in Sardegna*. Sassari: Edizioni di Iniziative Culturali, 1992.

Les langues des minorités dans le système éducatif roumain. Évolutions

Christian Tamas
Université "Alexandru Ioan Cuza", Iasi (Roumanie)

En Roumanie, les minorités nationales parlent quelques langues régionales et deux non-territoriales. Du point de vue géographique le statut de ces langues est assez différent. La plupart d'entre eux sont les langues majoritaires parlées dans les pays voisins de la Roumanie, dans les Balkans or dans des territoires européens plus éloignés du point de vue linguistique. Il y a aussi des dialectes historiques liés à leurs langues d'origine.

Après le renversement de la dictature en 1989, mais surtout après 1995, les cadres législatifs concernant les droits linguistiques des minorités nationales ont changé en accord avec la législation internationale, assurant

le droit d'identité, la liberté de conscience et d'expression, le droit de parler et de formuler des conclusions en justice par l'intermédiaire d'un interprète, le droit d'utiliser sa langue maternelle dans l'administration publique dans les régions où les membres d'une minorité représentent au moins 20 % du total de la population, le droit d'apprendre et d'avoir accès à l'éducation publique dans sa langue maternelle à tous les niveaux, le droit de fonder et de diriger des institutions d'enseignement privé, la représentativité proportionnelle du personnel enseignant appartenant aux minorités nationales dans des positions-clé au niveau des unités d'éducation et dans les inspectorats scolaires, la création du Conseil pour les minorités nationales etc. Le réseau d'établissements d'enseignement représente environ 10 % du système éducatif roumain et correspond au pourcentage des minorités nationales par rapport à la population totale de la Roumanie.

En novembre 1996, les partis d'opposition, victorieux dans les élections, ont invité l'organisation politique de la minorité hongroise de rejoindre la coalition de gouvernement. Ensuite la création du Département pour la protection des minorités nationales en 1997, marqua le commencement d'un nouveau parcours pour les minorités nationales de Roumanie, malgré l'opposition des mouvements nationalistes minoritaires.

La nouvelle Loi de l'enseignement public de 2011 réaffirme la présence des langues des minorités nationales à tous les niveaux de l'enseignement public. En outre la loi reconnaît le statut multilingue et pluriculturel des universités de Cluj (roumain, allemand et hongrois) et de Tirgu Mures (roumain et hongrois), le seul point de débat étant généré par le refus du parlement d'approuver l'enseignement en autre langue que le roumain de l'histoire et la géographie de la Roumanie.

L'expérience roumaine en matière de droits linguistiques des minorités est une expérience positive car, à présent, les membres des minorités nationales peuvent faire appel à un cadre légal pour défendre leurs droits linguistiques dans l'éducation, dans l'administration publique et dans les médias. Mais ce ne sont pas toutes les minorités qui peuvent profiter de ce cadre législatif car tout dépend de leurs dimensions. Si un hongrois peut bénéficier d'une éducation complète en hongrois depuis la maternelle jusqu'à l'université, un membre d'une minorité moins nombreuse peut être obligé à étudier sa langue maternelle comme langue étrangère dans les écoles avec des cours en langue roumaine. De même, les médias dans les langues des minorités peu nombreuses peuvent à peine

survivre sans le soutien financier de l'État, ceci déterminant des positions moins critiques envers les initiatives gouvernementales. Dans le cas de la minorité des tziganes, malgré les progrès enregistrés, la nécessité des mesures supplémentaires est évidente pour mettre en œuvre les stratégies gouvernementales qui jusqu'à présent traînent dans les bureaux des organismes de ressort.

Le provençal et son enseignement : représentations, idées, attitudes. Exemple orangeois

Richard Vacula
Université Charles de Prague

Depuis plus de deux siècles, les langues régionales vivent un déclin de plus en plus accéléré en France, au point qu'aujourd'hui, la transmission naturelle d'une grande partie d'entre elles s'est pratiquement éteinte. Plusieurs facteurs ont conditionné cette évolution, telle la demande sociale privilégiant le français comme véhicule des échanges économiques et culturels au niveau national, mais également une politique plus ou moins explicite de centralisation et d'unification linguistique qui a joué et joue encore un rôle incontestable.

Parmi ses instruments, c'est l'école son émissaire privilégié. Jusqu'à la moitié du XX^{ème} siècle, les langues régionales ont été chassées de l'instruction et ce n'est que très lentement qu'elles y reviennent. Mais ce retour des langues minorisées sur un terrain qui depuis une longue période n'était pas le leur, est-il désiré par les populations locales ? Quelles sont les représentations de l'idiome local et comment se projettent-elles dans les attitudes envers l'enseignement de cette langue et en cette langue ?

La présente contribution traitera d'un cas partiel, celui de la ville provençale d'Orange.

Nous allons présenter un fragment des recherches réalisées récemment par l'auteur de cet article en vue d'établir le rôle et la position des écoles bilingues occitanisantes Calandretas dans le processus de revitalisation linguistique en Provence. Seul un fragment des recherches sera traité ici : nous allons examiner les représentations de la langue régionale auprès du public orangeois et les attitudes de ce dernier envers son enseignement. L'analyse part d'une enquête de terrain réalisée par la méthode de questionnaires combinée avec un entretien semi-directif auprès

de l'échantillon du public local.

Nous essayerons de démontrer tout d'abord que la langue représente certes un attribut d'une grande importance pour l'identité régionale, mais ses représentations se confondent néanmoins surtout avec la vision du passé et des traditions ancestrales et beaucoup moins avec l'avenir de la région. Nous illustrerons ensuite les attitudes des sondés sur l'enseignement du provençal en défendant l'hypothèse que le côté pratique et pragmatique l'emporte aujourd'hui sur l'aspect émotionnel et identitaire en ce qui concerne le retour de la langue régionale comme instrument d'instruction, pour nous pencher finalement sur les perspectives éventuelles de sa revitalisation dans le milieu scolaire.

Politiques linguistiques et promotion du plurilinguisme en Vallée d'Aoste

Gabriella Vernetto
Université de la Vallée d'Aoste

La Vallée d'Aoste est l'une des cinq régions italiennes bénéficiant d'un Statut spécial d'autonomie qui reconnaît deux langues officielles, le français et l'italien, en plus de l'allemand dans les communes de la vallée du Lys, appartenant à la communauté Walser. Cette autonomie est le fruit d'évolutions politiques et sociales qui ont profondément marqué la région et qui ont été au cœur des batailles menées, dans le passé, pour préserver l'identité régionale. Le Statut spécial repose sur cette identité, fondée principalement sur la spécificité linguistique et culturelle de ce territoire. Dans le domaine éducatif, la parité entre les deux langues officielles se concrétise par le principe qu'un même nombre d'heures hebdomadaires est consacré aux deux langues, dans toutes les écoles. Le Statut prévoit, en outre, que quelques matières soient enseignées en français. Le choix des disciplines et le nombre d'heures varient d'un niveau à l'autre et d'un établissement scolaire à l'autre, en fonction du projet d'établissement et de la flexibilité des parcours d'apprentissage prévus par la loi de l'autonomie scolaire.

Si l'on regarde de plus près la situation de la Vallée d'Aoste, on s'aperçoit cependant qu'au-delà du bilinguisme officiel, c'est bien une réalité multilingue qui caractérise ce territoire. Le francoprovençal, contrairement à d'autres régions où il a presque complètement disparu, est

encore utilisé comme langue de communication quotidienne, surtout dans les zones rurales. Il n'en est pas de même pour les dialectes d'origine alémanique, le titsch et le töitschu, parlés dans les communes Walser ; le nombre de locuteurs est en diminution constante et ce malgré les efforts et les moyens déployés par l'administration régionale et les collectivités locales. D'autres dialectes sont aussi répandus et vivants, notamment le piémontais, parlé dans les communes de la basse vallée, à proximité du Piémont. Les langues de l'immigration récente viennent s'ajouter à cette fresque aux couleurs vives et la compléter.

Cette richesse linguistique et culturelle est prise en compte et mise en valeur par les lois régionales concernant l'éducation. L'intervention portera sur les enjeux d'une politique linguistique qui essaye de conjuguer la valorisation des langues et des cultures régionales et l'ouverture à l'Europe.

Le Tyrol du Sud : un trilinguisme original au coeur de l'Europe

Erich Weider

Observatoire européen du plurilinguisme

Annexé par l'Italie en 1919, à la suite de la 1^{ère} Guerre mondiale, ce petit pays alpin de langue bavaroise (südbairisch) souffrit particulièrement du régime fasciste sous Mussolini. En effet, dès 1923, les écoles allemandes avaient été interdites, les toponymes et patronymes italianisés.

Après la 2^e Guerre (1945) l'italianisation reprit son cours, les alliés ayant refusé à la population autochtone le droit de redevenir autrichienne.

Les promesses du gouvernement italien de concéder cette fois une certaine autonomie culturelle n'étant pas tenues et les problèmes se multipliant, l'Autriche porta le conflit entre le Tyrol du Sud et l'Italie devant l'assemblée des Nations Unies (1960-1961).

En 1972, le Tyrol du Sud — appelé par les Italiens « Alto Adige » — finit après un long combat par obtenir une relative autonomie, certes noyée dans un plus grand ensemble à majorité italienne, le « Trentino/Alto Adige ».

Actuellement, le Tyrol du Sud compte environ 500 000 habitants : 70 % de germanophones, 26 % d'italophones, concentrés dans les villes — Bozen, la capitale, italianisée à dessein par Mussolini, est toujours une ville à forte

majorité italienne — et 4 % de Ladins.

Chaque communauté linguistique dispose de ses propres écoles où la langue maternelle est langue principale d'enseignement, la situation étant naturellement beaucoup plus compliquée dans les vallées ladines (trilinguisme scolaire).

Linguistiquement, l'influence italienne est minime dans le Tyrol germanophone et tend même à se résorber. Elle est cependant présente dans le domaine de la gastronomie et de l'administration, ce qui provoque un certain nombre de calques inconnus ailleurs.

D'un point de vue sociolinguiste, les Tyroliens du Sud se comportent comme leurs frères du Nord, c'est-à-dire qu'ils pratiquent une diglossie distinguant clairement dialecte et langue écrite, attitude proche de leurs voisins suisses.

Ayant presque perdu leur langue écrite (« langue-toit ») sous Mussolini, ils la soignent plus que les Autrichien « normaux », ce qui se reflète aussi dans le choix des prénoms, ces Tyroliens étant les derniers germanophones à assumer des prénoms traditionnels...

Je me propose donc de présenter un système scolaire unique en Europe, lequel a rendu possible un bilinguisme satisfaisant chez les germanophones et un trilinguisme impressionnant chez les Ladins, les italophones faisant de plus en plus de progrès en allemand. Quant à l'anglais, il est en train de faire son apparition dans toutes les écoles du pays.

COMMUNICATIONS EN ESPAGNOL

Un lugar para la interpretación simultánea dentro del papel normalizador de las lenguas de comunidades históricas

Óscar Ferreiro Vázquez
Universidade de Vigo

El 5 de abril de 2000, Esperanza Aguirre en su discurso de toma de posesión como presidenta del Senado dijo “Espanya és una nació plural. La pluralitat és, precisament, un dels principals trets constitutius de la nostra realitat nacional, de la qual extraiem un intens enriquiment humà, cultural, social i econòmic per a tots els espanyols”. Lo repitió en gallego, euskera y castellano.

Cinco años después, el 29 de junio de 2005, el Senado aprobó que se pudieran hablar todas las lenguas oficiales de España en la Cámara. El uso de gallego, euskera, catalán y valenciano es libre sólo dentro de la Comisión de Comunidades Autónomas, que cuenta con interpretación simultánea al castellano. De los 263 senadores, 87 proceden de comunidades con una lengua cooficial.

En nuestro artículo abordaremos la cuestión del uso de las lenguas cooficiales en el Senado comparándolo con otros países donde cohabitan varios idiomas. En el Senado español los políticos defienden los intereses de cada autonomía y el idioma también tiene cabida. Las instituciones españolas deberían ser el reflejo de nuestra sociedad, una sociedad plural en todos sus aspectos. Entrevistaremos a varios de esos intérpretes que llevan a cabo este ejercicio desde la sala Enrique Casas del Senado.

También haremos un recorrido por los planes de estudio de las Universidades de comunidades autónomas bilingües para analizar las horas dedicadas a la interpretación simultánea y consecutiva con combinaciones lingüísticas donde se trabaja con algún idioma cooficial.

Trataremos de demostrar que la inclusión de materias de interpretación con idiomas cooficiales tiene una función de normalización de las lenguas de comunidades históricas.

Historia de la traducción jurada en Galicia: un caso de normalización lingüística

Xoán Manuel Garrido Vilariño
Universidade de Vigo

En nuestra comunicación haremos un recorrido por la Historia de la traducción jurada en Galicia desde 1992, año del traspaso de competencias del Estado a las comunidades autónomas en materia de traducción jurada de las lenguas cooficiales, hasta la actualidad. Nos detendremos en explicar cómo, gracias a la iniciativa civil (sobre todo las asociaciones de defensa de la lengua gallega) y la institucional (Universidades) se consiguió que la Xunta de Galicia promulgase el “Decreto 267/2002, por el que se regula la habilitación profesional para la traducción y la interpretación jurada de otras lenguas al gallego y viceversa”. De la misma forma, describiremos como afectó ese período de diez años de vacío legal en la formación universitaria de los traductores e intérpretes de otras lenguas al gallego de la Licenciatura de Traducción e Interpretación de la Universidade de Vigo.

Incidencia de la formación en T&I en la consideración socioprofesional de la lengua gallega

Ana Luna Alonso
Universidade de Vigo

La traducción constituye un fantástico observatorio para analizar cuál es el estado de una lengua y su evolución, así como el de la sociedad y la cultura en la que se desarrolla.

Tras una breve presentación sobre la demanda laboral en traducción e interpretación desde y hacia la lengua gallega dentro de la Comunidad Autónoma de Galicia, que nos permita relacionar el marco sociolingüístico con las necesidades de formación en materia de mediación cultural; ofreceremos los resultados de una encuesta realizada entre el alumnado de primer y último año de formación en los estudios del Grado de Traducción & Interpretación de la Universidade de Vigo. En el grado en T&I, además del castellano, se imparte la lengua gallega a lo largo de los cuatro años de estudios como lengua A materna (lengua de partida y de llegada), tanto en la combinación lingüística francés-gallego como inglés-gallego, en las diferentes modalidades y tipologías de traducción e interpretación.

Consideramos la conveniencia de realizar encuestas que pueden dejar datos de interés para el docente, así como elementos de sensibilización para el alumnado hacia el hecho cultural de la lengua propia y extranjera. La encuesta ha sido realizada entre el alumnado con la intención de analizar cuáles son sus actitudes sociolingüísticas (factores actitudinales) frente a su lengua materna al inicio de la formación y cuáles son sus expectativas al final de la misma.

Con este trabajo pretendemos confirmar la hipótesis de que a medida que el alumnado mejora su competencia traductora, también mejora su competencia sociolingüística como competencia estratégica transversal, y refuerza su autoestima como profesional en una combinación lingüística en la que la diglosia sigue siendo la normalidad, aunque la consideración social de la lengua propia haya ido ganando prestigio (no sin dificultades), en aquellos diferentes espacios reservados para la lengua de prestigio con la que convive.

La legislación y la política lingüística en Italia: el caso de Cerdeña

Filippo Melis
Universitat de Girona

Con esta comunicación intentamos analizar la legislación y la política lingüística en Italia con particular atención a la situación del sardo, la lengua subordinada más importante de la República por el número de hablantes con el fin de determinar la presencia de la lengua sarda en el sistema educativo.

En su historia más reciente y sobre todo a partir del siglo XX, el sardo ha sufrido la influencia lingüística, política, social y económica italiana con la consecuente pérdida de sus ámbitos de uso a favor de la lengua dominante y actualmente se encuentra en un aún inacabado proceso de planificación.

Tomaremos como punto de partida la Constitución de la República (1948) y a través de las leyes europeas, estatales y regionales, explicaremos y analizaremos la situación de la lengua sarda. Comentaremos brevemente las tres propuestas de unificación y normalización del sardo (2001-2007) que aún no han recibido una respuesta bastante satisfactoria y consensuada por parte de los hablantes. Finalmente, trataremos la presencia y la enseñanza del sardo en el sistema

educativo y expondremos los problemas y las reacciones que provoca.

La importancia de la traducción audiovisual en el proceso de normalización de las lenguas del Estado

Xoán Montero Domínguez
Universidade de Vigo

En esta comunicación intentaremos mostrar la influencia de la traducción audiovisual en el proceso de normalización de las lenguas propias del Estado Español. Para ello nos centraremos en las lenguas propias de Aragón, Asturias, Cataluña, Euskadi, Galicia y Valencia independientemente del estatus que tengan en sus territorios y tendremos en cuenta el porcentaje de horas dedicadas a la producción ajena en cada uno de los canales públicos de televisión de cada comunidad.

A lo largo de la historia reciente del ámbito audiovisual podemos comprobar la influencia positiva ejercida por los canales públicos televisivos en Cataluña (TVC), Euskadi (ETB) y Galicia (TVG) en el proceso de normalización lingüística de las lenguas propias de estas nacionalidades históricas. Sin embargo existe muy poca literatura científica dedicada al estudio de la traducción audiovisual (y, por consiguiente, al doblaje y subtitulación) en Aragón, Asturias y Valencia, comunidades que también cuentan con canales públicos propios (Aragón TV, TPA o Canal 9, respectivamente).

Haremos igualmente un recorrido por los planes de estudio de los Grados en Traducción e Interpretación en estas comunidades para comprobar el número de créditos dedicados a las materias de Traducción Audiovisual hacia sus lenguas propias.

Intentaremos demostrar que, independientemente del estatus, el estudio de esta materia en los planes de estudio, al igual que el número de horas de producción ajena de la parrilla televisiva influye positivamente en el proceso de normalización lingüística de estas lenguas.

Aproximación al diseño de una política lingüística acorde con la realidad ceutí

Verónica Rivera Reyes

Centro de Profesores y Recursos de Ceuta

En este trabajo se realiza una aproximación al panorama lingüístico ceutí y a la realidad sociocultural de Ceuta, con la finalidad de ofrecer un análisis de la situación actual del contacto de lenguas y de establecer una propuesta de actuación en el ámbito de la gestión lingüística – fundamentalmente en la escuela-.

Tras un breve recorrido histórico por las lenguas que entran en contacto en esta ciudad fronteriza, nos centraremos en las consecuencias de la convivencia lingüística –destacando las características del bilingüismo, la situación sociolingüística de doble diglosia y el codeswitching-, con la finalidad de establecer un marco de aproximación al diseño de una política lingüística escolar, inexistente en la actualidad, que reconozca la lengua materna del alumno y que la valore adecuadamente.

1.- Introducción.

La Ciudad Autónoma de Ceuta, situada al norte del continente africano, presenta una serie de características que la hacen distinta a cualquier otra capital española. Para empezar, su condición fronteriza intercontinental y su geografía casi insular hacen de ella una ciudad de tránsito entre dos continentes, dos países, dos culturas –con sus dos lenguas correspondientes- y dos formas distintas de contemplar la vida.

Actualmente, en esta ciudad autónoma habitan 77.977 personas, además de unas 25.000 que constituyen la denominada “población flotante” y el colectivo inmigrante. Desafortunadamente, la ciudad soporta unas elevadas cifras –superiores a la media nacional- de desempleo, analfabetismo y tasa de natalidad, amén de poseer una densidad poblacional muy elevada.

2.- Las lenguas de la ciudad.

Los individuos pertenecientes a las dos culturas ceutíes mayoritarias poseen códigos lingüísticos diferentes: el español o castellano, en el caso de la cultura occidental-cristiana, y el dialecto árabe ceutí en la cultura

árabe-musulmana. En sentido lingüístico, la comunidad musulmana ceutí posee unas características que no se observan en otros hablantes españoles, ya que el árabe no es la lengua oficial del territorio en que se habla y además el bilingüismo posee una gran estabilidad, que no se encuentra “amenazada” por elementos normativos que hagan sentir a los hablantes que su situación lingüística es transitoria.

Las otras dos culturas socialmente significativas, esto es, la hebrea y la hindú, poseen como patrimonio lingüístico la *jaquetía* –código usual en la época del Protectorado español en Marruecos pero sin finalidad comunicativa en la actualidad- y el *sindhi*. Esta última lengua, perteneciente a la rama indo-aria del indoeuropeo, sí se habla en la ciudad, aunque está previsto que se arbitren medidas para que no desaparezca, puesto que los jóvenes de cultura hindú apenas la conocen.

2.1.- Las lenguas de la escuela.

3.- Antecedentes históricos del contacto lingüístico.

Para referirnos de manera precisa al árabe hablado en la ciudad, hemos de remontarnos a dos etapas históricas distintas: la Edad Media, por un lado –época de esplendor de la cultura árabe en Ceuta y origen de la arabización del norte de Marruecos- y el siglo XIX, por otro.

Los primeros núcleos de población musulmana ceutí datan de mediados del siglo XIX –de 1860, para ser más exactos (Planet, 1998)-, cuando comienzan a instalarse en Ceuta inmigrantes procedentes de Marruecos que encuentran en la ciudad mayores posibilidades de promoción que en el vecino territorio. Es en esta época cuando comienza a hablarse “un dialecto de tipo occidental, prehilalí y rural, es decir, de las mismas características que el hablado en estas regiones septentrionales marroquíes” (Vicente 2008: 545).

El árabe ceutí de la actualidad, también denominado *darija* o *dariya*, que significa ‘dialecto’ en árabe, es la lengua materna de un porcentaje muy elevado de ceutíes, más aún si tenemos en cuenta a la población flotante. Se trata de una lengua minoritaria caracterizada por el uso oral y, por lo tanto, carente del carácter normativo que aporta la existencia de un código escrito.

Respecto a su consideración social –que veremos más adelante- el dialecto árabe de Ceuta se encuentra doblemente estigmatizado: por una parte, por los monolingües ceutíes –que no consideran que un código oral

y familiar pueda adquirir el rango de lengua- y, por otra parte, por los arabófonos vecinos de Marruecos –orgullosos de hablar “la verdadera *dariya* marroquí”.

4.- El contacto lingüístico en la actualidad.

4.1. - Bilingüismo.

La cohabitación del *dariya* y el español, plasmación y consecuencia de la convivencia de culturas, conforma la identidad sociocultural de una fracción elevada de ceutíes.

La población bilingüe español-árabe de Ceuta –que se sitúa en el 40% del total y asciende al 70% si hablamos de población escolar- es mayoritariamente musulmana, ya que apenas existen personas que tengan un buen dominio del árabe ceutí en los demás colectivos culturales. Dicho bilingüismo no está suficientemente bien valorado en la ciudad, ni siquiera por los propios bilingües, que consideran que el árabe ceutí que hablan no es una “verdadera lengua”, como sí lo son el español o el árabe culto (*al-arabiyya al-fusha*).

Así pues, la situación social del bilingüismo en Ceuta sería la siguiente: existe un grupo monolingüe –dominante socioeconómica y culturalmente- y un colectivo bilingüe con una relevancia social en aumento pero lejos de alcanzar las cuotas de poder económico que obtienen los otros grupos (cristianos, hebreos e hindúes). Sociolingüísticamente podría hablarse de dos *comunidades lingüísticas* diferenciadas -la española y la árabe-, puesto que en ambos casos los hablantes mantienen una interacción y comunicación regular y frecuente en estas lenguas.

De manera breve, estos serían los principales tipos de bilingüismo que podrían aplicarse al ámbito ceutí (Rivera, 2009 a):

- *Bilingüismo substractivo o “de pérdida”*, debido a que el español es la lengua oficial, en la que se imparte enseñanza, y a la ausencia de políticas lingüísticas y sociales de aprecio y valoración del patrimonio cultural del colectivo musulmán.
- *Bilingüismo adscrito*. La lengua española se adquiere tempranamente -alrededor de los tres años de edad- cuando comienza la Educación Infantil (3-6 años).
- *Bilingüismo bicultural*. Al dominio de las dos lenguas va unido una identidad cultural distinta.

- *Bilingüismo secundario*. Pese a que la familia conozca y use el español –en general, alternándolo con el árabe–, la segunda lengua – el español– se aprende formalmente, en la escuela.
- *Bilingüismo equilibrado*. Aquí incluimos a los hablantes que poseen igual fluidez en español y en árabe, en contextos lingüísticos variados.

4.2.- La doble diglosia del árabe de Ceuta.

Tanto si se adopta una perspectiva clásica como si se observa la realidad lingüística ceutí desde el prisma de la diglosia extendida, el árabe de Ceuta funciona como una variedad B o de bajo prestigio respecto a las dos lenguas con las que se encuentra en contacto: el castellano y el árabe *fusha*. Los contextos de uso del árabe ceutí y del español muestran muy claramente una situación diglósica en la que el *dariya* se configura como lengua familiar, de la calle, etc. y el español como lengua institucional, oficial. Asimismo, el prestigio del que goza el árabe clásico o *fusha* como unificador de la comunidad islámica –la *umma* islámica– hace que nos encontremos ante una situación sociolingüística que podríamos denominar como de “doble diglosia”:

4.3.- Code-switching.

Otra de las consecuencias más representativas del contacto de lenguas es la alternancia de códigos o *code-switching*, una consecuencia lógica de la convivencia multicultural y multiétnica propia de las ciudades-frontera o los denominados *espacios de frontera* (Planet, 1998). Este nuevo código independiente o *variedad de mezcla bilingüe* (Moreno Fernández 2006: 18) sirve como elemento caracterizador e identificador de un grupo etnolingüístico concreto, el de los musulmanes arabófonos ceutíes.

La alternancia entre el árabe ceutí y el español es una manera más que tiene la comunidad bilingüe de reafirmar su personalidad “no marroquí” y “no española cristiana”.

4.3.1.- El *code-switching* como forma habitual de intercambio comunicativo en Ceuta y sus connotaciones.

El cambio de código –fenómeno que sorprende, por desconocido, a numerosos turistas que visitan la ciudad– permite a los hablantes bilingües ceutíes comunicarse a través de la combinación de elementos lingüísticos pertenecientes al árabe de Ceuta y a la lengua española. El primero contribuye a que los miembros del colectivo arabófono se mantengan unidos a su cultura y tradición, mientras que la segunda facilita la

integración dentro de la sociedad en la que desarrollan su vida.

Esta estrategia comunicativa conlleva la participación de los hablantes en dos mundos: uno que contribuye a dar forma a su comunidad y otro que les hace tomar conciencia de su pluralidad cultural dentro de la sociedad multicultural ceutí.

Muchos hablantes, fundamentalmente jóvenes, afirman que su código especial es tan legítimo como el español o el árabe y por eso lo utilizan continuamente. Mediante el *code-switching* los hablantes ceutíes en general y los jóvenes en particular, transmiten significados tanto lingüísticos como sociales, dado que la información que recibe el interlocutor trasciende lo lingüístico, pues permite identificar los rasgos culturales del hablante a través de su producción verbal. Efectivamente, tanto la elección de la lengua que se utiliza en cada proceso comunicativo como la preferencia por el *code-switching* como alternativa al “idioma puro” afecta de manera importante al juicio que se forma el oyente, por un lado sobre su interlocutor y por otro sobre la información transmitida.

En nuestras encuestas puede comprobarse que el fenómeno de *mezcla de lenguas* -como lo llaman ellos- o alternancia de códigos, posee una gran aceptación entre la población joven.

Durante la realización de entrevistas a hablantes monolingües, algunos definieron la alternancia de códigos con frases del tipo: “hablan entre ellos el árabe pero a veces ni ellos mismos saben las palabras y las tienen que decir en español” o “una parrafada en árabe y de repente te sueltan algunas palabras en español”, idea que refuerza el modelo *Matrix Language Frame* (Myers-Scotton, 2006).

5.- Situación sociolingüística actual.

En la actualidad nos encontramos con la siguiente situación sociolingüística en Ceuta:

Existe un grupo mayoritario monolingüe español, identificado con el habla andaluza occidental, que posee unas características lingüísticas y una actitud hacia su variante comunicativa similares a las de los hablantes del sur de la Península Ibérica. Este colectivo, al ser dominante socioeconómicamente y tener como lengua materna la oficial, no ve amenazado su futuro lingüístico, aunque no ocurre lo mismo en el ámbito social –donde la “lenta invasión” musulmana aparece recurrentemente en

el imaginario popular ceutí.

Respecto a la minoría mayoritaria, no existe un sentimiento especial de alerta hacia una lengua que pueda extinguirse –ni siquiera como fruto del proceso de asimilación cultural al que se encuentra sometida- aunque la ausencia de políticas lingüísticas que favorezca su reconocimiento, valoración y aprecio, hace que está simplificando sus estructuras.

6.- Necesidad de una política lingüística que valore las lenguas maternas del alumnado.

La consideración y gestión de la diversidad lingüística y cultural constituye aún una asignatura pendiente para la sociedad ceutí. En la escuela (tanto si hablamos de centros con un 100% de alumnado que no posee el castellano como lengua materna como si no) las lenguas presentes son el español o castellano y, en menor medida, el inglés.

Sólo desde la apreciación de la diversidad como un elemento positivo y enriquecedor podrán generarse verdaderas y necesarias dinámicas de interculturalidad, por eso proponemos unas medidas muy básicas y sencillas para elaborar un marco de gestión de la diversidad lingüística (asignatura pendiente):

- Presencia de la lengua y/o la cultura materna en el centro escolar.
- Valoración positiva de la lengua materna.
- Utilización de la lengua materna en el aula como base del aprendizaje.
- Fomento de actividades que generen procesos metalingüísticos.
- Elaboración e implementación de un “proyecto lingüístico de centro”.

El conocimiento de la realidad del contacto de lenguas es el paso previo para conseguir que las culturas ceutíes tengan un estatus y reconocimiento igualitario y equitativo, y que sean consideradas como patrimonio comunitario más que como compartimentos estancos.

7.- Conclusiones.

La lengua constituye uno de los elementos caracterizadores de la singularidad de las diferentes culturas ceutíes. Las lenguas habladas mayoritariamente en la ciudad son el español y el árabe de Ceuta, *dariya* o árabe dialectal. A esto hay que unir la existencia del árabe clásico (*al-arabiya al-fusha*) como lengua de cultura, presente fundamentalmente en el ámbito formal/culto y religioso.

El bilingüismo de la población ceutí además de bicultural o, lo que es lo mismo, al dominio de cada uno de los dos códigos va unido un cambio de cultura, es sustractivo, adscrito, secundario y equilibrado.

En referencia al aspecto social del contacto de lenguas, hay que recordar que el uso que se hace de los tres códigos en contacto, es decir, el árabe clásico, el *dariya* y el español, no es igualitario ni uniforme. Estamos, por lo tanto, ante lo que denomino *la doble diglosia del árabe de Ceuta*. En ambos casos el árabe ceutí es considerado variedad baja o débil, frente a las otras dos lenguas, que se utilizan en contextos formales o religiosos.

Tal vez la consecuencia más llamativa del contacto de lenguas en la ciudad de Ceuta sea el uso del *code-switching* como código independiente o idioma propio. En algunas ocasiones, existe una finalidad estratégica tras la alternancia de códigos, puesto que no es comprendida ni por los monolingües castellano hablantes ni por los monolingües arabófonos del país vecino, convirtiéndose así el *code-switching* en un elemento “de poder”.

La consideración y gestión de la diversidad lingüística y cultural constituye aún una asignatura pendiente para la sociedad ceutí. Desde la apreciación de la diversidad como un elemento positivo y enriquecedor podrán generarse verdaderas y necesarias dinámicas de interculturalidad. Además, si se diseña y desarrolla una política lingüística adecuada, la lengua materna podrá ser utilizada como elemento generador de procesos metalingüísticos y, por ende, metacognitivos, que lleven a un mayor desarrollo competencial tanto de la lengua materna como de la lengua del Estado.

El conocimiento de la realidad del contacto de lenguas es el paso previo para conseguir que las culturas ceutíes tengan un estatus y reconocimiento igualitario y equitativo, y que sean consideradas como patrimonio comunitario más que como compartimentos estancos.

La situación del gallego en la enseñanza: evolución y perspectivas

Xosé Soto Andion
Universidade de Vigo

En esta comunicación pretendemos ofrecer un breve análisis de la situación y perspectivas de la lengua gallega en los distintos niveles de enseñanza en Galicia.

En el año 1979, la Xunta de Galicia aprobaba un decreto mediante el cual se incorporaba por vez primera al sistema educativo de Galicia la asignatura de lengua gallega, como materia obligatoria. Desde el curso 1979-80, este decreto, llamado popularmente *decreto de bilingüismo*, permitía utilizar el gallego como idioma vehicular en otras materias, aunque con múltiples condicionantes que dificultaban su aplicación práctica y originaban gran controversia social entre los sectores favorables y contrarios al proceso de galleguización de la enseñanza.

En 1981, el *Estatuto de Autonomía de Galicia* confirmaba el gallego como la lengua propia de Galicia y su oficialidad, junto con el castellano, en su territorio. También establecía como competencia exclusiva de la comunidad autónoma la promoción y enseñanza de la lengua gallega.

En 1983, la *Lei de normalización lingüística de Galicia* afirmaba explícitamente la oficialidad del gallego en la enseñanza y la presencia obligatoria de la lengua y la literatura gallegas como materia curricular en todos los niveles educativos no universitarios.

Fueron iniciativas tendentes a que la incorporación formal y oficial del idioma gallego como curricular y como vehículo de instrucción lograrse cuanto antes una situación de normalidad, creándose en paralelo una norma ortográfica y morfológica para la lengua escrita y a la par unas bases para un futuro estándar oral.

Pero con el paso del tiempo, los resultados conseguidos en los diferentes niveles educativos no han sido los esperados en cuanto a incremento y dominio del gallego por parte de los estudiantes. Ni siquiera lo fueron con el intento del gobierno bipartito (PSOE-BNG), que estuvo cuatro años en el poder, de lograr el carácter vehicular del gallego favoreciendo cotas de uso que pudiesen superar, en los estudios preuniversitarios, el cincuenta por ciento de las materias, siguiendo una línea próxima a la de la inmersión lingüística, conforme a lo pactado por unanimidad en el parlamento comunitario y plasmado en un plan general de normalización lingüística, que no se aplicó. Ahora, con el nuevo gobierno conservador salido de las urnas hace dos años, se ha abierto una nueva etapa que parece agravar la situación para la lengua minorizada, al pasar sus exigencias en las materias curriculares de un uso del cincuenta por ciento a otro del treinta por ciento aproximado, debido a la introducción del inglés en diferentes asignaturas buscando establecer para la secundaria un sistema trilingüe de enseñanza (33% gallego, 33%

castellano, 33% inglés).

La situación en los niveles infantil y universitario tampoco resulta mas favorable al idioma minorizado. En las universidades de Galicia más del setenta por ciento de las clases no se desarrolla en lengua gallega. En la enseñanza infantil y preescolar el gallego no presenta mejores perspectivas, que garanticen la transmisión generacional de esta lengua. De hecho el gallego está retrocediendo en los últimos años, debido a que los padres han sustituido a la Administración a la hora de elegir la lengua de la enseñanza para sus hijos en los centros escolares. Los padres suelen decantarse por el castellano, debido a la fuerza de esta lengua y a los prejuicios existentes hacia el idioma considerado oficialmente como propio.

COMMUNICATIONS EN ANGLAIS

Proposals for educational linguistic policies in the election programmes for the Valencian Parliament elections (2011)

Josep Àngel Mas Castells

Eva M. Mestre Mestre

Universitat Politècnica de València

In this paper, the linguistic proposals regarding the educational environment made by the political parties and coalitions which obtained representation in the last Valencian Parliament elections, are analysed. The consistency and coherence of proposals in their election programmes are examined from a sociolinguistic perspective. Additionally, from a critical discourse analysis perspective, these sets of proposals are compared to the general perceptions surrounding language and linguistic rights which make an appearance in these election programmes.

The comparative analysis of the texts proposed by the different parties surpasses a mere assemblage of the parties' proposals on the management of the status and corpus of the Valencian language –the Catalan spoken by the Valencians. The starting point is that the comparison of the different proposals of the groups represented in Parliament complements the pre-existing and still current Valencian language policy studies. Although the real possibilities of accessing a government of the different parties are not analysed, by including the parties representing the current opposition to the Government we aim to establish the inherent limitations, the maximum and minimum threshold, for language policy development in the short term.

Obviously, in order to study the Valencian language policy, we must take into account Spanish, the other official language spoken in the region, and one which is common to the rest of the Spanish state. Regarding the educational environment, the situation is even more complex: the presence of English and its importance in the school curricula in a generalised discourse context which promotes its learning can be crucial in the design and use of the teaching languages in the Valencian educational system.

Intervenants

Conférences

Louis-Jean CALVET (Université de Provence) : Vérité en deçà des Pyrénées, erreur au-delà : les langues régionales selon les résultats de l'enquête *L'Europe riche de ses langues / Language Rich Europe*.

José Carlos HERRERAS (Université Paris Diderot) : *De l'enseignement des langues régionales à l'enseignement en langue régionale en Espagne*.

Henriette WALTER (Université Rennes 2) : *De la chasse aux langues régionales en France à son enseignement tardif*.

Communications

Communications en français :

Catherine ADAM (Université Européenne de Bretagne / UEB) : La langue bretonne : représentations parentales et influences.

Evangelia ADAMOUCI (Lacito, CNRS) : Communautés multilingues en Thrace grecque.

António BÁRBOLO ALVES, Anabela LEAL DE BARROS (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro / Universidade do Minho) : Le mirandais : l'histoire d'une résistance et l'histoire des faits linguistiques les plus résistants.

Louis BEGIONI, Carla GUGLIELMIN (CAER EA 854, Université de Provence) : Les enjeux linguistiques de l'introduction du frioulan dans le système éducatif de la région du Frioul-Vénétie Julienne.

Jean-Michel BENAYOUN (Université Paris Diderot) : De l'enseignement de la norme dans le système éducatif.

Jean-Marie COMITI (Université de Corse) : Le corse à l'école : une langue sans norme ?

Denis COSTAOUEC (Université Paris Descartes) : La tentation de normaliser une langue moribonde : le cas de l'ixcatèque.

Teresa GIERMAK-ZIELINSKA (Université de Varsovie) : Les langues minoritaires et régionales en Pologne.

Christopher GLEDHILL (Université Paris Diderot) : Norme et politiques linguistiques dans les langues artificielles : le cas de l'espéranto.

Paola RIVIECCIO (Université Sorbonne nouvelle) : Langue sarde entre recherche identitaire et insécurité linguistique.

Christian TAMAS (Université "Alexandru Ioan Cuza", Roumanie) : Les langues des minorités dans le système éducatif roumain. Évolutions.

Richard VACULA (Université Charles de Prague) : Le provençal et son enseignement : représentations, idées, attitudes. Exemple orangeois.

Gabriella VERNETTO (Université de la Vallée d'Aoste) : Politiques linguistiques et promotion du plurilinguisme en Vallée d'Aoste.

Erich WEIDER (Observatoire européen du plurilinguisme) : Le Tyrol du Sud : un trilinguisme original au coeur de l'Europe.

Communications en espagnol :

Óscar FERREIRO VÁZQUEZ (Universidade de Vigo): Un lugar para la interpretación simultánea dentro del papel normalizador de las lenguas de comunidades históricas.

Xoán Manuel GARRIDO VILARIÑO (Universidade de Vigo) : Historia de la traducción jurada en Galicia: un caso de normalización lingüística.

Ana LUNA ALONSO (Universidade de Vigo) : Incidencia de la formación en T&I en la consideración socioprofesional de la lengua gallega.

Filippo MELIS (Universitat de Girona): La legislación y la política lingüística en Italia: el caso de Cerdeña.

Xoán MONTERO DOMÍNGUEZ (Universidade de Vigo) : La importancia de la traducción audiovisual en el proceso de normalización de las lenguas del Estado.

Verónica RIVERA REYES (Centro de Profesores y Recursos de Ceuta) : Aproximación al diseño de una política lingüística acorde con la realidad ceutí.

Xosé SOTO ANDIÓN (Universidade de Vigo) : La situación del gallego en la enseñanza: evolución y perspectivas.

Communications en anglais :

Josep Àngel MAS CASTELLS, Eva M. MESTRE MESTRE (Universitat Politècnica de València): Proposals for educational linguistic policies in the election programmes for the Valencian Parliament elections (2011).

Comité scientifique

Stamatis BEIS, Académie d'Athènes

Philippe BLANCHET, Université Rennes 2

Jean-Michel BENAYOUN, Université Paris Diderot

Denis COSTAOUEC, Université Paris Descartes

José Carlos HERRERAS, Université Paris Diderot

John HUMBLEY, Université Paris Diderot

Marilena KARYOLEMOU, Université de Chypre

Jean-Marie KLINKENBERG, Université de Liège

Natalie KÜBLER, Université Paris Diderot

José Ramón MORALA, Université de León

Claude TRUCHOT, Université de Strasbourg

Alain WALLON, Commission européenne, Direction générale de
la Traduction

Henriette WALTER, Université Rennes 2

Comité d'organisation

Sous la direction scientifique de José Carlos HERRERAS

Jean-Michel BENAYOUN, Directeur de l'UFR

Pascal CABAUD, Coordination technique

Ariadna BARROSO CALDERÓN, Coordinatrice linguistique
(espagnol)

Lucrèce FRIESS, Coordinatrice linguistique (allemand)

Ann-Marie KILGALLON, Coordinatrice linguistique (anglais)

Elisabeth NAVARRO, Coordinatrice linguistique (français)