

**PLURILINGUISME ET POLITIQUE LINGUISTIQUE ÉDUCATIVE EN
EUROPE : DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE**

Cécile Petitjean

Université de Provence

Résumé

La description et l'analyse des politiques linguistiques constituent l'un des domaines d'application de la sociolinguistique. La problématique relative à la gestion politique des langues concerne directement le processus de construction européenne. La réalisation d'une *unité dans la diversité* au sein d'une Union européenne composée de 25 États membres, requiert l'apparition d'un sentiment partagé d'appartenance à cette « maison commune » qu'est l'Europe, cette citoyenneté supranationale nécessitant une gestion des langues amenant, en premier lieu, à l'intercompréhension entre des individus participant à cette nouvelle communauté et, en second lieu, à la garantie pour chacun du respect de ses spécificités linguistiques et culturelles. Cette connaissance mutuelle des langues et des cultures passe par un apprentissage diversifié des langues qui soit partagé par l'ensemble des citoyens européens. Il s'agit de considérer, en partant des situations propres à chaque État membre, selon quels principes et méthodes l'Europe politique prévoit établir un pont entre la diversité linguistique qui la caractérise et un enseignement pluriel des langues, et ce, afin d'éclaircir la faisabilité et la pertinence de ce processus.

Abstract

Sociolinguistics can be applied for the description and the analysis of linguistic policies. The issue about the political management of languages is directly linked to the process of a European construction. Carrying out *a unity in diversity* within European Union (composed of 25 states) requires the appearance of a shared awareness, the awareness of belonging to the same community – Europe. Therefore, this supra national citizenship requires the management of languages, i.e. (1) the mutual understanding between the individuals that take part in the new community and (2) the guarantee that the linguistic and cultural specificities of each community may be respected. The mutual knowledge of languages and cultures implies a diversified learning of languages, which may be shared by all European citizens. Therefore, starting from the specific situations of each member state, political Europe may draw up the principles and the methods that have been used to establish a link between linguistic diversity – which defines Europe – and the plural teaching of languages, hence to clear up the feasibility and the relevance of this process.

Introduction

Cet article se situe dans une perspective sociolinguistique, et plus précisément dans l'un de ses domaines d'application qu'est la description et l'analyse des politiques linguistiques. Sachant que la sociolinguistique s'intéresse aux rapports existants entre variables linguistiques et variables sociales, la politologie linguistique porte sur l'ensemble des choix conscients qui sont réalisés par un groupe d'individus dans le domaine des rapports entre langue et vie sociale (Calvet, 1997). Ces choix peuvent concerner le corpus de la langue (imposition de nouvelles terminologies, réformes orthographiques) ou le statut de la langue (officialisation d'une langue, d'une situation de bilinguisme, gestion des relations entre plusieurs langues présentes au sein d'un même territoire). La question relative à la gestion politique des langues concerne directement le processus de construction européenne. En effet, nous sommes face, d'une part, à 25 États qui disposent dans leur ensemble, d'après la Commission européenne (Eurydice, 2005), d'environ 60 langues pratiquées par des groupes de plus ou moins grande importance. Nous sommes confrontés, d'autre part, à la construction d'une Union européenne qui a pour finalité d'élaborer une cohésion dans le cadre même de cette hétérogénéité. L'Europe politique¹ se constitue sur des bases uniques : elle n'est ni une fédération, à l'instar des États-Unis, ni une organisation de coopération entre les gouvernements, sur le modèle des Nations Unies. Les pays qui constituent l'Union européenne, ses *États membres*, exercent leur souveraineté en commun pour acquérir, au niveau international, une puissance et une influence auxquelles nul d'entre eux, isolément, ne pourrait prétendre. Le partage de la souveraineté signifie, en pratique, que les États membres acceptent de déléguer une partie de leur pouvoir décisionnel aux institutions communes qu'ils ont mises en place. Cette Union dispose en elle-même de 20 langues officielles, 21 en 2007 avec l'officialisation de l'irlandais, et bientôt 23 avec celle du roumain et du bulgare. La réalisation d'une *unité dans la diversité*² requiert l'apparition d'un sentiment partagé d'appartenance à cette *maison commune* qu'est l'Europe, et ce sentiment supranational nécessite une gestion des langues amenant, en premier lieu, à l'intercompréhension entre des individus participant à cette nouvelle communauté et, en second lieu, à la garantie pour chacun du respect de ses spécificités linguistiques et culturelles. Cette connaissance mutuelle des langues et des cultures passe par un apprentissage des langues et cultures qui soit partagé par l'ensemble des citoyens européens. Les institutions européennes³ réfléchissent donc à la mise en œuvre d'une politique linguistique éducative qui puisse être opérationnelle au sein des différentes composantes de l'Union. Il s'agit de considérer de quelle manière l'Europe pourrait établir un pont entre la diversité linguistique qui la caractérise et un enseignement pluriel des langues, en élaborant une politique linguistique éducative partagée par

¹ Nous parlerons d'Europe *politique* par opposition à l'Europe *géographique*, celle-ci s'étendant, à l'est, jusqu'à l'Oural.

² *L'unité dans la diversité* constitue la devise de l'Union européenne.

³ Les institutions européennes reposent sur un *triangle institutionnel* : le Parlement européen représente les citoyens européens, le Conseil de l'Union européenne représente les états membres, tandis que la Commission européenne a pour finalité de défendre les intérêts de l'Union dans son ensemble.

l'ensemble des différents États membres, sachant qu'une politique linguistique éducative correspond à la composante particulière d'une politique linguistique dont le domaine d'application concerne spécifiquement l'enseignement des langues. Parmi l'ensemble des choix conscients réalisés dans le cadre d'une politique de la langue, une politique linguistique éducative se limite à ceux traitant exclusivement de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. En partant des situations propres à chaque État membre de l'Union européenne, du point de vue de la gestion politique des langues et de leur enseignement scolaire des langues, nous nous pencherons sur les principes et les méthodes proposées par les institutions européennes relativement à une démarche d'homogénéisation des politiques ayant trait à l'enseignement des langues, et ce, afin d'éclaircir la faisabilité et la pertinence de ce processus.

Les documents de travail utilisés dans le cadre de cet article sont les suivants : *Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (2000) du Comité de l'Éducation « Apprentissage des langues et citoyenneté européenne » du Conseil de la Coopération Culturelle ; le *Guide pour l'Élaboration des Politiques Linguistiques Éducatives en Europe* (2003) édité par la Division des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe ; une première Communication de la Commission au Conseil, au Parlement Européen, au Comité Économique et Social et au Comité des Régions s'intitulant : *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique : un plan d'action 2004-2006* (juillet 2003) qui constitue un document dont la paternité revient à la Commission des Communautés Européennes ; une seconde Communication de la Commission au Conseil, au Parlement Européen, au Comité Économique et Social et au Comité des Régions s'intitulant : *Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme* (novembre 2005)⁴.

1. Gestion et enseignement des langues dans les États membres de l'Union européenne

Le tableau que nous proposons tend à présenter la gestion des langues des différents États membres de l'Union européenne en se basant, d'une part, sur le type de politique linguistique mise en place par les États et, d'autre part, sur les modalités d'enseignement des langues définies par ceux-ci.

⁴ Ces différents documents, lorsqu'ils seront cités dans le cours du texte, recevront respectivement les abréviations suivantes : le *CECRL* (2000), le *Guide* (2003), la *Communication I* (2003) et la *Communication II* (2005).

Tableau 1. Répartition des États membres de l'Union européenne selon le type de politique linguistique et le type de politique linguistique éducative

	Mesures et actions en faveur des langues minoritaires → ratification de la CELROM	Enseignement obligatoire d'une ou plusieurs langue(s) étrangère(s) à partir du cycle préprimaire (3-6 ans)	Enseignement obligatoire d'une ou plusieurs langue(s) étrangère(s) à partir du cycle primaire (6-11 ans)	Enseignement obligatoire d'une ou plusieurs langue(s) étrangère(s) au cours du cycle secondaire	Enseignement facultatif de la langue étrangère (tout cycles confondus)
1 langue officielle de facto	Danemark Hongrie Suède Angleterre		République tchèque (1) Danemark (1) Hongrie (1) Suède (1)	République tchèque (2) Danemark (2) Hongrie (2) Suède (2) Angleterre (1)	
1 langue officielle de jure	Slovaquie		Estonie (2) Grèce (1) Lettonie (1) Lituanie (1) Pologne (1) Portugal (1) France* (1)	Estonie (2) Grèce (2) France (2) Lettonie (2) Lituanie (2) Pologne (2) Portugal (2) Slovaquie (2)	Irlande
2 langues officielles de facto					
2 langues officielles de jure		Malte (1)	Chypre (1)	Chypre (2) Malte (1)	
3 langues officielles	Luxembourg		Belgique (1) Luxembourg (2)	Belgique (1) Luxembourg (3)	
Langue(s) officielle(s) d'État + langue(s) minoritaire(s) à statut officiel	Slovénie Autriche Finlande Allemagne Pays-Bas Espagne	Espagne* (1) Pays-Bas (1)	Allemagne* (1) Finlande (1) Italie (1) Autriche* (1) Slovénie (1) Pays-Bas (1) Espagne (1)	Allemagne (1) Finlande (2) Espagne (1) Italie (1) Pays-Bas (3) Autriche (2) Slovénie (2)	

1.1. Diversité relative aux types de politiques linguistiques mises en place au niveau européen par les différents États membres

Au vu de ce tableau synthétisant les différentes données concernant la gestion politique des langues dans les différentes composantes de l'Union européenne, on note une certaine diversité quant aux solutions choisies par les différents acteurs européens. L'opposition qui est proposée entre officialisation *de facto* et officialisation *de jure* met en exergue le fait que tous les membres de l'Union européenne n'ont pas défini de politiques linguistiques *au sens strict du terme*. L'officialisation *de facto* équivaut à une gestion *in vivo* de la situation linguistique du

territoire concerné (Calvet, 1993a) : le choix de la langue nationale est engendré par la pratique même des locuteurs, et non par des décisions de type bureaucratique. Généralement, la solution qui est apportée aux difficultés concernant la gestion de la pluralité linguistique par le biais de l'absence d'interventionnisme linguistique profite aux États dont le paysage linguistique est relativement homogène. Au Danemark, pour ne citer que lui, on rencontre 98 % de locuteurs dont le danois est la langue première, les 2 % restant l'ayant comme langue seconde. Cinq États membres de l'Union européenne ont opté pour le non-interventionnisme linguistique (cf. tableau 1).

Par ailleurs, pour reprendre l'opposition entre officialisation *de facto* et officialisation *de jure*, on constate que la majorité des États membres privilégie la définition d'une politique linguistique à dominante monolingue⁵ se concrétisant en partie par l'officialisation d'une langue unique, ce statut de la langue étant enregistré dans les textes de loi des États concernés. Au niveau européen, 9 États membres disposent d'une politique linguistique monolingue (cf. tableau 1). Enfin, le troisième et dernier type de politique linguistique que l'on peut rencontrer au sein de l'Union renvoie à la mise en place de politiques linguistiques à dominante plurilingue. Ce modèle de gestion politique des langues peut se réaliser selon deux formes. D'une part, il peut s'agir d'officialiser deux ou plus de deux langues, et ce, au niveau *national*. En d'autres termes, l'officialisation plurilingue concerne le territoire dans son entier. D'autre part, il peut s'agir d'officialiser une langue au niveau national et d'instaurer une co-officialité relative à des langues régionales ou minoritaires au niveau *infranational*. Le statut officiel des langues autres que la langue officialisée au niveau national ne concerne qu'une partie limitée du territoire. Les États privilégiant la première de ces deux options sont minoritaires : seuls 4 États disposent de plusieurs langues officielles au niveau national. Par contre, les composantes politiques européennes ayant préféré une pluri-officialisation linguistique de niveaux différents (national et infranational) sont plus nombreuses : à l'échelle européenne, 7 États se placent dans cette situation.

Au-delà de cette diversité, trois grandes tendances se dégagent. En premier lieu, on voit apparaître une nette tendance à l'interventionnisme linguistique, ce dernier se traduisant majoritairement par l'instauration d'une langue unique, au niveau national ou infranational. En effet, on peut parler, dans certains États comme la Belgique ou la Finlande, et ce, malgré une politique linguistique officiellement plurilingue, de *plurimonolinguisme* : si plusieurs langues cohabitent officiellement au niveau national (allemand, néerlandais et français dans le premier cas ; finnois et suédois dans le second cas), on note au niveau local une situation majoritaire de monolinguisme⁶. Enfin, l'École demeure l'outil principal de l'aménagement

⁵ On préférera parler ici de politique à dominante monolingue ou plurilingue, en raison du caractère non absolu de ces catégorisations : les types de politiques linguistiques se situent sur un continuum dont les deux extrémités seraient l'imposition d'une langue unique et le maintien pacifique de deux ou plus de deux langues (Petitjean, 2004).

⁶ En Belgique, Bruxelles est la seule ville apparaissant comme bilingue au niveau des pratiques, avec une parité entre le français et le néerlandais. En Finlande, les communes unilingues (unilingues finnophones ou unilingue suédophones) sont bien plus nombreuses que les communes bilingues.

linguistique – concrétisation d’une politique linguistique – et ce, dans la majorité des États membres. Les bases de données PISA (2000) et PITRLS⁷ (2001) fournissent à ce sujet des données pertinentes. Il semblerait que très peu d’élèves européens parlent à la maison une autre langue que la langue d’enseignement. La proportion d’élèves de 9 et 10 ans parlant *toujours* à la maison une autre langue que celle de l’école est négligeable (les pourcentages les plus hauts se trouvent en Slovaquie et aux Pays-Bas). La proportion d’élèves de 9 et 10 ans parlant *parfois* à la maison une autre langue que celle de l’école est sensiblement plus élevée, mais demeure non significative (la proportion la plus haute caractérise l’État chypriote avec 15 % d’élèves parlant parfois à la maison une autre langue que la langue d’enseignement). Il existe donc une interaction entre politique linguistique (domination du modèle monolingue), organisation de l’enseignement institutionnel des langues (choix de la langue d’enseignement, préférentiellement la langue officielle de l’État concerné) et pratiques des locuteurs (langues des sphères privée et scolaire identiques).

1.2. Diversité des modalités d’enseignement définies par les différents états membres : apprentissage des langues minoritaires nationales et des langues étrangères

Concernant l’enseignement des langues minoritaires ou régionales, nous avons privilégié ce que nous appellerons *l’indice de la CELROM*. Ce sigle désigne la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, conçue par le Congrès des pouvoirs locaux et régionaux de l’Europe et rédigée par un groupe d’experts nommés par le Conseil de l’Europe. Cette Charte, ouverte à la signature le 5 novembre 1992, et entrée en vigueur le 1^{er} mars 1998, a le statut de convention du Conseil de l’Europe. Son objectif est de « protéger ou promouvoir les langues régionales ou minoritaires en tant qu’aspect menacé du patrimoine culturel européen » (Rapport explicatif, 1992, p. 5). Elle fonctionne sur la base d’un ensemble de mesures que doivent respecter les États signataires, sachant que ces derniers ont la possibilité de choisir parmi une série d’options celles qu’ils estiment être compatibles avec leur Constitution, ainsi qu’avec leur tradition juridique et politique. L’article 8 de la Charte concerne l’enseignement des langues régionales et minoritaires, et prévoit un enseignement préscolaire, primaire et secondaire de la langue concernée. Le Secrétariat général du Conseil de l’Europe est chargé d’évaluer la conformité des actions réalisées par chacun des États signataires avec les mesures enregistrées dans la Charte. La ratification induit la mise en place d’actions précises concernant la protection et le développement des langues minoritaires, alors que la signature seule demeure au niveau du symbolique, et peut engendrer une position passive, si ce n’est attentiste, des signataires. Étant donné que la CELROM prévoit l’établissement d’un enseignement efficace des langues concernées, évalué par les institutions européennes, sa ratification apparaît comme étant un indice pertinent pour évaluer le degré d’implication des différents États membres dans l’enseignement des langues

⁷ La base de données PISA 2000 résulte d’une enquête réalisée sous l’égide de l’OCDE dans 32 pays à travers le monde dont la finalité réside dans l’évaluation générale des performances des élèves de 15 ans. La base de données PIRLS 2001 découle, quant à elle, d’une enquête internationale réalisée sous l’égide de l’Association internationale pour l’évaluation du rendement scolaire dans 35 pays à travers le monde, dont l’objectif est l’évaluation des élèves de 4^e en compréhension de lecture.

minoritaires au sein de leurs systèmes éducatifs. Par ailleurs, l'activité des différents États en matière de défense des langues minoritaires, que ce soit au niveau spécifiquement éducatif ou plus globalement institutionnel, est très diversifiée (initiation à la langue minoritaire ou régionale, enseignement bilingue reposant sur la parité entre langue officielle et langue locale, reconnaissance nationale, signature de certains traités internationaux...), et les États les plus actifs et les plus performants en la matière ont naturellement ratifié la CELROM. La ratification de cette charte nous permet ainsi de synthétiser une masse importante de données qu'il serait trop complexe d'exposer dans le cadre de cette communication. Douze États membres de l'Union européenne ont signé et ratifié la CELROM, ce qui induit le fait qu'ils ont donc établi des actions précises et évaluées relatives à l'enseignement des langues minoritaires ou régionales traditionnellement présentes au sein de leur territoire. Il est à noter que seul un État, la Slovaquie, disposant d'une politique linguistique à dominante monolingue, a ratifié la CELROM. L'officialisation d'une langue unique, inscrite dans la Constitution d'un État, semble donc freiner, si ce n'est parfois empêcher, la prise en compte des minorités linguistiques.

Concernant maintenant l'enseignement des langues étrangères, on peut dessiner des tendances se généralisant à l'ensemble des composantes politiques européennes. Par *langue étrangère*, nous entendons une langue qui n'est pas pratiquée par une population installée depuis plusieurs générations dans une zone géographique donnée. Par ailleurs, il s'agira ici de l'enseignement *obligatoire* des langues étrangères tel qu'il apparaît dans les systèmes éducatifs des différents États membres. En premier lieu, tous les États membres de l'Union européenne proposent un enseignement obligatoire des langues étrangères, à l'exception de l'Irlande, qui limite son offre éducative à un enseignement facultatif des langues étrangères. En second lieu, l'enseignement des langues étrangères est de plus en plus précoce, et dure un plus grand nombre d'années. Le nombre d'années au cours desquelles l'enseignement d'une langue étrangère est obligatoire est passé, entre 1994 et 2003, de 8,4 % à 9 % du nombre total d'années que dure le cursus scolaire, ce qui équivaut approximativement à une année scolaire (Rapport Eurydice, 2005). Par ailleurs, l'enseignement obligatoire d'une langue étrangère débute dès le cycle primaire au sein de tous les États membres, mis à part en Angleterre et en Slovaquie où cet enseignement ne débute qu'à partir du cycle secondaire. Il est également à noter que seuls 3 États proposent un tel enseignement à partir du cycle préprimaire, en sachant que cet enseignement précoce des langues étrangères n'existe pour l'instant que dans des États disposant d'une politique linguistique à dominante plurilingue. Enfin, tous les États membres proposent un enseignement obligatoire des langues étrangères durant le cycle secondaire (sauf l'Irlande, pour les mêmes raisons, exposées plus haut). On note également la domination, durant le cycle primaire, d'un enseignement limité à une seule langue étrangère, tandis qu'à partir du cycle secondaire, la majorité des États proposent au moins deux langues étrangères dans leur offre éducative. La seconde tendance commune à l'ensemble des États membres de l'Union européenne réside dans le fait qu'il existe aujourd'hui une généralisation d'un enseignement de type « Émile », qui correspond à un Enseignement d'une matière par intégration d'une langue étrangère. L'enseignement de type « Émile » fournit donc aux élèves une instruction qui se réalise dans deux langues différentes au moins : soit la seconde langue d'instruction est une langue non autochtone (aux Pays-Bas, l'anglais et le néerlandais), soit une langue régionale (en France, le basque, le breton, l'occitan, le

corse et le français), soit, enfin, une langue minoritaire (en Slovénie, le hongrois, l'italien et le slovène). Vingt États membres ont souscrit à cette modalité d'enseignement : l'Espagne, la France, l'Italie, l'Angleterre, l'Irlande, la Belgique, l'Allemagne, l'Autriche, les Pays-Bas, la Slovénie, la Hongrie, la République tchèque, la Slovaquie, la Pologne, la Lettonie, l'Estonie, la Finlande, la Suède, le Luxembourg, et Malte. Dans ces différents États, l'enseignement de type « Émile » appartient à l'offre éducative établie. En Lituanie, cet enseignement est uniquement proposé dans le cadre d'un projet pilote. La Grèce, le Portugal, le Danemark et Chypre ne proposent pas cette modalité d'enseignement. Enfin, la dernière caractéristique commune aux enseignements de langues étrangères des systèmes éducatifs européens apparaît dans la nette domination de l'anglais. Cette langue apparaît comme celle étant la plus enseignée au niveau du cycle primaire. Les effectifs d'élèves du cycle primaire suivant un enseignement anglophone ont fortement augmenté. En Italie, la proportion d'élèves suivant un enseignement de la langue anglaise a évolué exponentiellement de 42,3 % en 1998 à 75,1 % en 2002. En Espagne, on note un phénomène analogue : en 1998, 72,1 % des élèves du cycle primaire apprenaient l'anglais, tandis qu'en 2002, cette proportion s'élève à 85,2 %. De la même façon, en Lituanie, le nombre d'élèves du cycle primaire suivant un enseignement d'anglais a doublé en l'espace de cinq ans (Rapport Eurydice, 2005). La domination de la langue anglaise concerne également le cycle secondaire. L'augmentation des effectifs d'élèves apprenant l'anglais touche particulièrement les pays d'Europe centrale et orientale, à l'instar de la Slovénie, pays au sein duquel la proportion d'élèves du cycle secondaire apprenant l'anglais est passée de 64,6 % en 1998 à 85 % en 2002 (Rapport Eurydice, 2005). On rencontre par ailleurs, dans certains États membres, une proportion maximale d'apprenants anglophones : pour l'année scolaire 2002-2003, 96 % d'élèves du cycle secondaire apprennent l'anglais en France, 99,8 % à Chypre.

Cependant, au-delà de ces grandes tendances, on constate une grande hétérogénéité relative aux modalités d'enseignement des langues étrangères des différents États membres de l'Union européenne. Cette diversité apparaît au niveau du temps d'enseignement qui est consacré aux langues étrangères : concernant l'année scolaire 2002-2003, cette part peut varier de 9 % (Pologne) à 34 % (Luxembourg) du temps total d'enseignement. L'Autriche, le Danemark et la Suède se situent dans la moyenne, avec environ 20 % du temps total d'enseignement consacré à l'enseignement des langues étrangères (Rapport Eurydice, 2005). De façon analogue, le nombre d'heures annuelles consacrées à l'enseignement obligatoire d'une langue étrangère durant le cycle primaire (année 2002-2003) peut être fort variable : le Luxembourg, Malte et la Belgique sont les plus généreux, avec respectivement 351 heures, 159 heures et 101 heures annuelles consacrées à l'enseignement linguistique. Le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, la Suède et l'Italie se placent dans une moyenne avec respectivement 40 heures, 57 heures, 66 heures, 67 heures, et 80 heures annuelles consacrées à l'enseignement des langues étrangères. Enfin, dans d'autres États, le nombre d'heures annuelles consacrées à l'enseignement des langues étrangères ne dépasse pas le chiffre 40 : Lituanie (13 h), Chypre (24 h), Allemagne (28 h), Hongrie (28 h), Autriche (30 h), France (32 h), République tchèque (33 h), Lettonie (35 h), Pologne (37 h), Finlande (38 h), Grèce (39 h), Slovénie (39 h) (Rapport Eurydice, 2005). La diversité émaillant le contenu linguistique des systèmes éducatifs des différents États membres découle également

des différents âges auxquels est censé débiter l'enseignement obligatoire d'une langue étrangère : 3 ans en Espagne, 7 ans en Italie, 8 ans en Allemagne et en France, 9 ans en République tchèque, 10 ans au Danemark... On constate par ailleurs une certaine hétérogénéité concernant l'obligation, ou non, d'apprendre certaines langues. Si tous les États membres imposent un enseignement des langues étrangères, certains d'entre eux imposent précisément quelles devront être ces langues : la Belgique (anglais et français), le Danemark (anglais), l'Allemagne (anglais), la Grèce (anglais), Chypre (anglais puis français), la Lettonie (anglais), le Luxembourg (allemand, français puis anglais), Malte (anglais), les Pays-Bas (anglais), la Finlande (finnois), la Suède (anglais). Les États restants laissent libres les apprenants de choisir quelles langues appartiendront à leur formation linguistique qui, elle, demeure dans tous les cas obligatoire. Tous systèmes éducatifs confondus, 30 langues étrangères sont proposées aux apprenants à l'échelle européenne, en sachant toutefois que l'anglais, le français, l'allemand, l'espagnol et le russe constituent à eux seuls 95 % de l'ensemble des langues enseignées.

Les divergences émaillant les modes d'enseignement linguistique des différents États membres concernent en outre la possible autonomisation des établissements scolaires, ces derniers pouvant proposer l'introduction de l'enseignement d'une langue étrangère supplémentaire dans le cadre de l'offre minimale d'enseignement (dans ce cas, tous les élèves inscrits dans l'établissement concerné sont dans l'obligation de suivre cet enseignement). Dix-sept États européens, dont la France, l'Angleterre, l'Irlande, l'Espagne, le Portugal, l'Italie, la Belgique, la Slovaquie, la Hongrie, la République tchèque, la Pologne, la Finlande, la Lituanie, la Lettonie, le Danemark et les Pays-Bas, privilégient ce mode d'autonomisation des établissements scolaires, contrairement à l'Allemagne, l'Autriche, la Grèce, la Suède, l'Estonie, Chypre, Malte et le Luxembourg. Par ailleurs, les différentes composantes de l'Europe politique s'impliquent, à des degrés divers, dans la mise en œuvre de projets pilotes⁸ dont la finalité est le développement de l'enseignement précoce des langues étrangères, tous niveaux confondus. Le Portugal, l'Espagne, l'Italie, la Slovaquie, l'Autriche, l'Allemagne, la Lettonie et l'Irlande proposent le développement de plusieurs projets pilotes. Par ailleurs, on note une certaine diversité relative à la qualification des enseignants : durant le cycle primaire, certains États (la France, l'Italie, l'Allemagne, l'Autriche, la Hongrie, la Slovaquie, les Pays-Bas, le Luxembourg, Chypre, la Belgique, le Portugal, la Suède, l'Estonie et le Danemark) préfèrent l'emploi d'enseignants dits *généralistes*. Ces enseignants sont qualifiés pour enseigner toutes ou presque toutes les matières du programme scolaire, y compris les langues étrangères.

Cependant, l'enseignement des langues étrangères peut leur être confié, qu'ils aient ou non reçu une formation spécifique dans ce domaine. D'autres États (l'Espagne, la Slovaquie, la République tchèque, la Pologne et la Grèce) privilégient l'emploi d'enseignants dits *spécialistes*. Ces derniers ont été spécialement formés pour l'enseignement des langues étrangères, cette formation pouvant également aboutir à une double compétence des enseignants. Au niveau du cycle secondaire, on retrouve cette même hétérogénéité, avec toutefois une majorité d'États réclamant une

⁸ Par l'expression *projet pilote*, on entend des projets d'expérimentation limités dans le temps, et en partie mis en place et financés par les pouvoirs publics.

qualification spécialisée pour les enseignants de langue étrangère. On constate par ailleurs une diversité relative aux processus pédagogiques définis par les États membres. En effet, si tous les programmes officiels d'enseignement des langues étrangères regroupent leurs objectifs autour de quatre macrocompétences (*écouter, parler, lire, écrire*), on peut répartir les États membres dans différents groupes selon le traitement, au niveau du cycle primaire, de ces savoir-faire linguistiques. Le premier de ces groupes tend à affirmer clairement l'équivalence entre les quatre macrocompétences : Belgique, Danemark, Estonie, Espagne, Chypre, Lettonie, Lituanie, Luxembourg, Hongrie, Portugal, Slovénie, Slovaquie, Angleterre. Le second groupe privilégie les macrocompétences relatives à l'oralité (*parler/écouter*) : République tchèque, Allemagne, France, Italie, Malte, Autriche, Pologne, Suède. Enfin, le troisième et dernier groupe place les macrocompétences orales et l'une des macrocompétences écrites (*lire*) comme prioritaires : Pays-Bas, Belgique (zone francophone). Enfin, les prescriptions ou recommandations relatives au nombre maximal d'élèves pour les cours d'enseignement des langues étrangères au niveau du cycle primaire (année 2002-2003) apparaissent comme une autre source d'hétérogénéisation des systèmes éducatifs européens : les classes de langue doivent accueillir un maximum de 13 élèves en Hongrie, ce seuil pouvant aller jusqu'à 20 élèves en Espagne, 25 en Italie, 28 en Slovénie, ou encore 36 en Estonie.

Malgré des évolutions communes aux membres de l'Union européenne, on note donc une très grande hétérogénéité, que celle-ci se matérialise au niveau de la gestion politique des langues ou au niveau des modalités d'enseignement des langues nationales et étrangères. Comment dès lors mettre en place une politique linguistique éducative européenne qui transcende ces particularités nationales ? Est-il possible d'établir un « concept global » (Guide, 2003, p. 7) pour l'enseignement des langues qui puisse respecter les spécificités des systèmes éducatifs nationaux et donc entraîner une adhésion commune des différentes parties à un programme partagé d'enseignement des langues ?

2. Élaboration d'une politique linguistique éducative partagée au niveau européen

Les différentes institutions européennes impliquées dans la problématique de la gestion de la diversité linguistique européenne ont établi un certain nombre d'objectifs à atteindre et défini des principes et des méthodes permettant de concrétiser ces finalités. Précisons dès maintenant que, lorsque nous parlerons d'enseignement ou d'apprentissage des langues, il s'agira des langues non premières de l'apprenant : les langues européennes, les langues régionales ou minoritaires traditionnellement implantées sur le territoire d'un État, les langues dites de l'immigration, ainsi que les langues étrangères (non employées dans les territoires composant l'Europe politique).

2.1. Les objectifs

L'objectif princeps des institutions européennes est de permettre l'élaboration ou la réorganisation des enseignements de langues dans les États membres, et ce, en suscitant l'adhésion autour de principes et de modalités d'actions qui puissent être

communes aux différents acteurs concernés. Il s'agit de définir une politique cohérente qui se distingue d'une addition de décisions prises au coup par coup. Les principes sous-tendant cette homogénéisation de l'enseignement des langues doivent être compatibles avec les valeurs prônées par le Conseil de l'Europe, garant d'une entité à laquelle les États ont souscrit. Ainsi, à l'instar de la devise de l'Union européenne, *l'unité dans la diversité*, l'un des mots d'ordre à partir duquel doit être pensée une politique linguistique éducative commune réside dans la notion de *plurilinguisme* : « la diversité linguistique est l'un des traits distinctifs de l'Union européenne. Le respect de la diversité des langues de l'Union est un principe fondateur de la Communauté européenne » (Communication I, 2003, p. 13). Il est intéressant de noter que, dans le cadre de cette démarche, les objectifs et les causes sont sensiblement les mêmes : en effet, si la finalité de l'Europe politique est de promouvoir un apprentissage cohérent des langues au niveau européen afin de créer une dynamique de construction identitaire et culturelle partagée par l'ensemble des citoyens européens reposant sur la diversité linguistique et culturelle constitutive de l'Europe, la source de cette finalité réside elle-même dans la nécessaire gestion de cette diversité. En effet, l'Europe s'apparente à une véritable mosaïque linguistique. Elle regroupe, pour l'instant, 25 membres, dispose de 20 langues officielles pour un territoire au sein duquel sont pratiquées approximativement 60 langues. Il existe en outre 380 combinaisons de traduction possibles au niveau des institutions européennes. Surviennent dès lors deux problématiques étroitement imbriquées l'une dans l'autre : une première problématique relative à l'intercompréhension entre des locuteurs censés appartenir à une même entité politique ; une seconde problématique relative à la construction d'un sentiment d'appartenance à une communauté supranationale.

L'Europe ne se résume pas seulement à une mosaïque linguistique : elle revêt également l'apparence d'un puzzle culturel. Si la langue ne détermine pas une vision de la réalité, elle apparaît cependant comme le médium d'une vision culturelle de la réalité. Elle tend à refléter les expériences faites par une communauté dans un environnement spécifique (Mounin, 1968). Outre sa dimension culturelle, la langue dispose en outre d'une dimension identitaire. La langue n'est pas que la langue, en cela qu'elle participe aussi de nos identités personnelles et collectives (nation, région, communauté...). À l'échelle de la collectivité, elle témoigne de notre appartenance à un groupe et de notre distinction par rapport à un groupe exogène. Au niveau individuel, être obligé de parler une autre langue que la sienne propre peut être vécu comme une négation de son identité, comme une « dépossession » (Todorov, 2003). Le tout est de déterminer si cette hétérogénéité linguistique, cette diversité culturelle, cette multiplicité, si ce n'est cette infinité, des modes de construction identitaire sont perçues comme une richesse ou comme une menace (Breton, 1991). On se rend compte précisément que les citoyens des différents États membres ne se réclament pas majoritairement de cette diversité culturelle. En effet, lorsque l'on interroge les Européens sur ce qui leur vient le plus spontanément à l'esprit lorsqu'ils pensent à l'Europe, 60 % évoquent l'euro, tandis que seuls 36 % citent la diversité culturelle et 17 % la *perte* de leur identité culturelle. À la question, « le fait que votre pays appartienne à l'Europe vous donne-t-il le sentiment que votre identité et votre culture sont plus ou moins protégées ? », 28 % des enquêtés répondent qu'ils estiment que leur culture et leur identité sont davantage protégées, tandis que 40 % répondent *a contrario* qu'ils jugent qu'elles sont davantage menacées. Concernant précisément

l'élaboration d'un sentiment d'appartenance à une même communauté européenne, 45 % des enquêtés considèrent l'adhésion à une économie de marché comme constituant la valeur rassemblant le plus les Européens, tandis que seuls 25 % estiment que cette valeur commune réside dans un patrimoine culturel commun. Enfin, 58 % des enquêtés jugent qu'il est préférable d'adopter des mesures relatives à l'éducation scolaire au niveau national et non à l'échelle européenne (Sondage Arte / TNS Sofres, 2005). Conséquemment, l'élaboration de cette *maison commune* qu'est l'Union européenne semble difficile, du moins en ce qui concerne les fondations humaines de cette maison, car, si les fondements économiques de l'Union semblent bénéficier d'une dynamique et d'une certaine solidité, les fondements culturels et linguistiques peinent à émerger. Il ne semble pas pertinent de sombrer dans un *euro-scepticisme* stérile, mais il importe toutefois de prendre en compte le fait que la gestion des langues, et donc indirectement du paysage culturel de l'Europe, sont en corrélation directe avec la construction d'un sentiment supranational partagé. Par ailleurs, sachant que les conflits intercommunautaires proviennent, dans la grande majorité des cas, de la traduction d'une différence en infériorité, traduction résultant d'une méconnaissance ou d'une ignorance des différences culturelles et linguistiques, un enseignement cohérent et partagé des langues au sein de l'Union européenne peut efficacement contribuer à prévenir l'intolérance et la xénophobie. La non-compréhension d'une langue ne se résume pas à la non-compréhension d'une structure linguistique : elle peut amener à la non-compréhension d'une structure humaine, donc à la peur, et conséquemment à des comportements agressifs.

La finalité de l'élaboration d'une politique linguistique éducative européenne réside dans le fait de développer la compétence linguistique des locuteurs européens, et de leur faire prendre conscience de leur capacité à développer cette compétence. Cependant, le développement et la valorisation des apprentissages linguistiques, s'ils sont nécessaires, ne sont pas suffisants : il importe par ailleurs d'amener les citoyens européens à faire l'expérience concrète de l'Europe, et donc de sa diversité. Asseoir le fondement de la communication européenne, en privilégiant la tolérance linguistique, demeure l'un des objectifs fondamentaux de la mise en œuvre d'une politique linguistique éducative partagée à l'échelle européenne. Les documents de travail utilisés dans le cadre de cette communication insistent tous sur le fait que l'objectif de cette politique partagée n'est pas tant la maîtrise de telle ou telle langue que le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui conduisent au respect de la diversité, et amène à une caractérisation des citoyens européens. Ainsi, les auteurs du Guide (2003) affirment que « les politiques qui ne se limitent pas à la gestion de la diversité des langues, mais qui adoptent le plurilinguisme comme finalité sont en effet susceptibles de fonder plus concrètement la citoyenneté démocratique en Europe » (Guide, 2003, p. 8). Une distinction doit ainsi être établie entre la *formation plurilingue* – valoriser et développer les répertoires linguistiques des locuteurs – et l'*éducation au plurilinguisme* – valoriser et développer la tolérance linguistique au travers d'un enseignement, non plus nécessairement des langues, mais destinés à éduquer les individus à la diversité linguistique et à la citoyenneté européenne. L'*éducation plurilingue* correspond à l'association de ces deux modes éducatifs. L'objectif des institutions européennes réside ainsi dans la volonté de généraliser en Europe une éducation plurilingue, qui dépasse, tout en l'intégrant, l'enseignement traditionnel des langues.

2.2. Les principes

La notion de plurilinguisme est à la base de la démarche de gestion linguistique telle qu'elle est prônée par l'Union européenne. Ainsi, « avec le respect des individus, l'ouverture aux autres cultures, la tolérance et l'acceptation des autres, le respect de la diversité linguistique constitue une valeur fondamentale de l'Union européenne » (Communication II, 2005, p. 4). De la même façon :

[...] la Commission européenne estime que les principaux domaines d'action au niveau européen sont : l'adoption d'une approche linguistique fondée sur l'intégration, la création de communautés plus favorables aux langues et l'amélioration de l'offre d'apprentissage des langues et du niveau de participation (Communication I, 2003, p. 13).

Il est par ailleurs acquis que les principes linguistiques en vigueur dans chacune des composantes politiques européennes ne peuvent être valables pour l'ensemble de ces composantes. En effet, l'Europe politique ne peut se construire efficacement à la manière d'un État-nation : il ne suffirait pas de choisir deux ou trois langues officielles pour définir une identité paneuropéenne et résoudre les difficultés d'intercommunication. En outre, contrairement à certains États, à l'instar de la France, au sein desquels l'officialisation d'une langue résulte en partie d'un processus historique, aucune langue au sein de l'Union européenne n'a occupé de place dominante dans la longue durée. Par ailleurs, parler de langue *dominante* et de langue *dominée* revient à signifier une hiérarchisation entre les groupes employant ces mêmes langues. Or, l'Europe fonctionne sur une égalité de principe entre les différents membres la composant : son organisation requiert un pouvoir décisionnel équivalent entre les États, qu'ils soient plus ou moins performants d'un point de vue économique, qu'ils soient une composante historiquement plus ou moins ancienne de l'Union européenne. Le caractère fondamentalement égalitaire de l'Europe politique engendre l'impossibilité de définir autoritairement quelle sera la langue ou quelles seront les langues de l'Union : ainsi, l'Europe a davantage besoin de *principes linguistiques communs* que de langues communes. De la même façon, si l'on peut supposer que la circulation des biens et des personnes pourrait être assurée par la définition de *linguae francae* ou de langues véhiculaires, cette démarche ne suffirait pas pour élaborer une cohésion culturelle entre les citoyens européens.

Au-delà du principe fondateur du plurilinguisme, l'un des fondements de la construction de l'éducation plurilingue européenne consiste à abandonner une politique de juxtaposition des langues pour aller dans le sens d'une interaction entre les langues de l'Europe. En d'autres termes, il s'agit d'éviter l'internationalisation de certaines langues au détriment des autres, donc de lutter contre l'homogénéisation linguistique, tout en se prémunissant contre toutes les formes de renfermement communautaire et le développement de nationalismes à base ethnocentrique. La définition d'une politique linguistique éducative partagée au niveau européen doit donc permettre de dépasser ce double mouvement contradictoire : éviter la *perte de soi* (abandon des langues premières) et le *repli sur soi* (refus des autres langues) (Dalgalian, 2002, p. 218).

Au vue de la volonté prônée par l'Union européenne de combattre l'exclusion et de protéger toutes les formes d'altérité et d'extériorité, est également acquise comme principe européen une fonction de l'enseignement basée sur l'apprentissage premier de valeurs linguistiques communes devant sous-tendre l'apprentissage des systèmes linguistiques. Les enseignants impliqués dans la concrétisation d'une éducation plurilingue européenne ne doivent donc pas remplir le même rôle que celui des enseignants ayant participé, dans certains États-nations, à la définition d'une unité nationale par l'imposition de certaines pratiques linguistiques au sein de l'institution scolaire⁹.

Ces principes, représentant le soubassement de la définition d'une politique linguistique éducative partagée par les différentes composantes de l'Union européenne, ont été officialisés au travers d'une série de documents provenant des diverses institutions européennes. Ces textes proposent la définition d'orientations précises relatives à la gestion politique des langues en général, et à l'enseignement des langues en particulier. La Convention culturelle européenne (19 décembre 1954) précise, à l'article 2, que :

[...] chaque Partie contractante, dans la mesure du possible, encouragera chez ses nationaux l'étude des langues, de l'histoire et de la civilisation des autres Parties contractantes, [...] s'efforcera de développer l'étude de sa langue ou de ses langues, de son histoire et de sa civilisation sur le territoire des autres Parties contractantes [...].

La Charte européenne des langues régionales ou minoritaires (5 novembre 1992), qui participe de la Série des traités européens no. 148, tend à privilégier la protection et la promotion des langues minoritaires ou régionales, au travers notamment de leur intégration à l'offre éducative nationale. La Convention-cadre (Titre II, article 5) pour la protection des minorités nationales (1995), qui participe de la Série des traités européens no. 157, précise que les États membres du Conseil européen s'engagent :

[...] à promouvoir les conditions propres à permettre aux personnes appartenant à des minorités nationales de conserver et de développer leur culture, ainsi que de préserver les éléments essentiels de leur identité que sont leur religion, leur langue, leurs traditions et leur patrimoine culturel.

Existe par ailleurs une série de résolutions et de recommandations s'orientant dans la même direction que les documents précédents. Elles constituent des axes pour les actions des États concernant précisément les enseignements de langues. On peut citer la Résolution (69) 2, formulée à la clôture du Projet majeur du Conseil de la coopération culturelle (découlant de la Conférence des ministres européens de l'Éducation qui s'est tenue à Hambourg en 1961), la Recommandation R (82) 18 découlant du Projet n° 4 du Conseil de la coopération culturelle (« Langues Vivantes 1971-1978 »), ou encore la Déclaration finale du 2^e Sommet du Conseil européen (10-11 octobre 1997). La Recommandation R (98) 6 du Comité des ministres aux États membres, issue du Projet « Apprentissage des langues et citoyenneté

⁹ Voir à ce sujet le rôle de l'École et des enseignants dans l'imposition du français comme langue unique en France : Vargas, 1987 ; Petitjean, 2004.

européenne » (ressortant du Comité de l'Éducation, 1989-1996), prône quant à elle la « promotion du plurilinguisme à grande échelle » (annexe à la Recommandation, A.2, source électronique). La Recommandation 1383 de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe (1998) affirme que :

[...] la maîtrise des langues étrangères, outre ses dimensions culturelle et utilitaire, est un facteur décisif de compréhension entre les peuples, de tolérance entre les diverses communautés, qu'elles soient nationales ou étrangères, ainsi que de la paix entre les nations, et constitue un moyen privilégié de s'opposer au retour des barbaries de toute nature.

La Recommandation 1539 de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe, consacrée à l'Année européenne des langues (2001), est également intéressante en cela qu'elle propose une définition nouvelle du plurilinguisme européen : « une certaine capacité à communiquer dans plusieurs langues et non nécessairement comme maîtrise parfaite de ces langues » (source électronique). Enfin, la Résolution du Parlement européen du 13 novembre 2001 préconise des mesures pour l'apprentissage des langues et de la diversité linguistique, tandis que la Décision du Conseil européen de Barcelone des 15 et 16 mars 2002 découle de la demande des chefs d'État et du gouvernement de l'Union européenne d'un apprentissage d'au moins deux langues étrangères dès le plus jeune âge. Tous ces textes, qui ne constituent qu'une partie de l'ensemble des mesures officielles de l'Union européenne, insistent tous sur la mise en œuvre, par tous les États membres, d'actions visant à favoriser les compétences langagières de leurs nationaux, et placent le développement de répertoires plurilingues comme la priorité des politiques linguistiques éducatives des États participants. Ils mettent également en exergue l'interrelation entre composante plurilingue et composante pluriculturelle : il s'agit de favoriser les compétences linguistiques des individus pour les amener à mieux appréhender de nouveaux environnements linguistiques, mais aussi pour leur permettre de mieux comprendre et, dans la mesure du possible, de s'identifier aux valeurs et comportements d'autres groupes.

2.3. Les méthodes

Comment organiser concrètement les formations linguistiques fondées sur la base du principe plurilingue ? L'action prônée par l'Europe repose tout d'abord sur la prise en compte des situations locales. L'objectif des institutions européennes n'est pas d'amener tous les citoyens européens à connaître les mêmes langues, mais de valoriser le développement d'un répertoire linguistique pluriel adapté aux spécificités de chaque État : « il ne s'agit pas de créer partout en Europe des citoyens disposant du même répertoire linguistique, mais de valoriser et d'étendre les répertoires en fonction des situations locales, dans le cadre d'une éducation plurilingue partagée » (Guide, 2003, p.82). Cette qualification de la politique linguistique éducative européenne, qui doit donc être partagée, est importante. En effet, cela signifie que les politiques éducatives ne doivent pas forcément être identiques d'un État à l'autre, mais qu'elles doivent s'apparenter à des variations centrées sur un même thème, qui est celui du plurilinguisme. Ainsi, parmi différentes options, chaque État membre pourrait choisir celles qu'il estime être nécessaires à la réalisation de l'objectif

commun à l'ensemble des États membres, et ce, en fonction de sa situation linguistique, culturelle et sociale, de ses traditions éducatives, et des ressources dont il dispose. Parmi les options qui pourraient être proposées par les institutions européennes, on pourrait citer la spécification des caractéristiques régionales et sociales amenant à des formes particulières d'enseignement linguistique (régions frontalières, implantation des communautés immigrées, formes de régionalisme...), la spécification de l'articulation entre enseignement de langues et enseignement des autres disciplines, ou encore la spécification de la forme des programmes éducatifs et du degré de compétence à atteindre à un moment de la scolarité. La spécification des contenus thématiques (plus particulièrement des contenus culturels) doit être couplée à la spécification des institutions éducatives impliquées. Il s'agit par ailleurs de spécifier les modes de présence des langues enseignées (obligatoire, facultatif), le format des enseignements (volume horaire, répartition par semestre, année), ainsi que les méthodologies d'enseignement privilégiées. La spécification des formes d'évaluation et de certification revêt également une place non négligeable. Cette réorganisation des enseignements linguistiques nécessite cependant des ressources spécifiques, parmi lesquelles la création d'instruments de gestion et de coordination. Ces outils pourraient, au préalable, permettre à chaque État membre d'évaluer la nature de son offre relative à l'enseignement des langues, et ce, dans une perspective quantitative (effectif d'enseignants, effectif d'apprenants, parcours longitudinaux, niveau de compétence atteint à un moment donné de la scolarité) et dans une perspective qualitative (nature des programmes, variétés linguistiques disponibles, ordre de leur introduction dans le cursus, considération relative aux réactions des usagers face à l'offre des institutions éducatives nationales).

Par ailleurs, ces instruments de gestion rendraient possible l'identification des obstacles administratifs à la mise en place d'une politique linguistique éducative partagée : coût horaire de la formation, nécessité de créer des postes supplémentaires pour la première phase de la mise en place d'une éducation plurilingue, qualification des enseignants et définition de leurs obligations de service, type de recrutement des enseignants (local ou national), emploi du temps et mobilité des enseignants, place des langues dans les examens scolaires (connaissance des langues vérifiée ou non dans les examens nationaux). La diversification du profil des enseignants impliqués dans les formations plurilingues constitue l'un des moyens également retenus afin d'optimiser une politique éducative plurilingue. S'il existe aujourd'hui différentes catégories d'enseignants (professeur, assistant, lecteur, professeur d'échange), la domination d'un modèle unique demeure toujours d'actualité : la *monocompétence* des enseignants (professeur d'anglais ou d'allemand ou d'italien) est largement généralisée. D'après le Guide (2003) :

[...] la traditionnelle séparation des langues dans l'enseignement conduit souvent à la domination d'un modèle d'enseignant : l'enseignant d'une langue [...]. Mais les formations plurilingues impliquent la possibilité de transférer des compétences et des connaissances d'une langue à l'autre. Elles invitent donc à élaborer d'autres profils de compétences des enseignants, qui devraient disposer d'une gamme d'expériences langagières et de possibilités d'enseignement elles-mêmes variées. (Guide, 2003, p. 86)

Cette diversification pourrait passer par une formation spécifique des enseignants les amenant à enseigner soit deux ou plusieurs langues étrangères (avec des niveaux de compétence différents), soit une variété nationale et une variété étrangère, soit une langue dite vivante et une langue dite classique, soit, enfin, une langue et une discipline émanant des sciences humaines et sociales. Enfin, la diversification des contenus pédagogiques pourrait être engendrée par la constitution d'*équipes de réflexions* tendant à réunir des acteurs du monde éducatif qui n'entretiennent pas traditionnellement des relations étroites : personnels administratifs, enseignants de différents cycles, enseignants de disciplines linguistiques et non linguistiques... En outre, la création de liens pérennes avec des équipes universitaires rendrait possible la réalisation d'enquêtes de terrain, permettant ainsi d'asseoir sur des bases objectives une nouvelle élaboration des contenus pédagogiques. Cependant, au-delà de l'élaboration de ressources communes permettant aux différents États membres de réaliser au mieux les objectifs visés relativement à la réorganisation des enseignements de langues, la Communication I (2003) insiste particulièrement sur le « partage des responsabilités » (p. 5) : l'établissement d'une politique linguistique éducative partagée au niveau européen ne peut incomber aux seules institutions européennes. Si chaque État membre peut spécifier un certain nombre de caractéristiques dans la définition d'une éducation plurilingue qui soit adaptée et réalisable dans son environnement, il doit par ailleurs faire en sorte d'appliquer et de développer des actions favorables aux principes et aux finalités européens : « c'est aux autorités des États membres qu'incombe avant tout la responsabilité de mettre en œuvre la nouvelle action en faveur de l'apprentissage des langues en tenant compte des circonstances et politiques locales, tout en poursuivant les objectifs généraux européens » (p. 5). Un des exemples de cette co-action entre composantes européennes et Union européenne réside dans l'engagement pris en 2003 par la Commission de lancer 45 nouvelles actions destinées à encourager les autorités nationales, régionales et locales, dans leur participation à une réorganisation profonde quant à la promotion de l'apprentissage des langues et de la diversité linguistique (Communication II, 2005).

Par ailleurs, assurer la coordination longitudinale des parcours de formation et de l'offre en langue des systèmes éducatifs apparaît comme une priorité dans la concrétisation d'une éducation plurilingue :

[...] l'apprentissage des langues est ouvert à tous les citoyens, tout au long de leur vie. Que ce soit à la maison, dans la rue, à la bibliothèque et au centre culturel, de même que dans chaque établissement d'enseignement ou de formation et dans chaque entreprise, tous les citoyens doivent avoir l'occasion de mieux connaître, d'entendre, d'enseigner, d'apprendre d'autres langues. (Communication I, 2003, p. 13)

Il s'agit donc ici de penser la formation plurilingue dans sa globalité et dans sa continuité :

[...] on pourrait, par exemple, créer, au plus haut niveau, un coordinateur national pour les politiques linguistiques, dont les fonctions seraient, entre autres, d'assurer la cohérence et la coordination entre toutes les institutions impliquées dans les formations en langues. (Guide, 2003, p. 88)

Le décroïsonnement des formations linguistiques participe également de la méthodologie amenant, selon les institutions européennes, à la réalisation d'une politique linguistique éducative partagée. En effet, le cloïsonnement scolaire conduit à une hiérarchisation des langues enseignées, selon la modalité obligatoire ou optionnelle de leur apprentissage, selon la chronologie dans laquelle elles sont introduites dans le cursus scolaire de l'apprenant :

[...] il est important que les écoles et les établissements de formation adoptent une approche holistique de l'enseignement des langues établissant des liens appropriés entre l'enseignement de la langue « maternelle », des langues « étrangères », de la langue dans laquelle l'instruction est dispensée et les langues des communautés migrantes ; ces politiques aideront les enfants à développer l'ensemble de leurs capacités de communication. (Communication I, 2003, p.10)

Il est posé comme principe pédagogique principes l'apprentissage d'une nouvelle langue qui soit fondée sur les connaissances développées lors d'apprentissages linguistiques antérieurs : la finalité est d'amener l'apprenant à percevoir « l'unicité du fonctionnement du langage à travers la pluralité des langues naturelles » (Guide, 2003, p. 89). Il est par ailleurs préconisé « l'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère » (Communication II, 2005, p. 7).

Au même titre que le décroïsonnement des formations linguistiques, la diversification des parcours de formation revêt une importance non négligeable. Les institutions européennes insistent sur le rôle du développement de l'*autodidaxie*, qui consiste en un apprentissage réalisé en dehors de l'enseignement institutionnel, mais reconnu cependant dans la formation de l'apprenant. Les séjours linguistiques à l'étranger sont privilégiés, et participe d'ores et déjà à l'offre éducative de la majorité des États membres :

[...] à travers les programmes *Socrates* et *Leonardo da Vinci*, elle [la Commission européenne] investit plus de 30 millions d'euros par an dans des bourses permettant [entre autres] le financement d'échanges de classes pour encourager les élèves à apprendre les langues, la création de nouveaux cours de langues sur CD et Internet [...]. (Communication II, 2005, p. 5)

Le programme *Socrates* est un programme communautaire en matière d'éducation créé en 1995. Nous sommes actuellement dans la seconde phase du programme (1^{er} janvier 2000 – 31 décembre 2006). Son objectif est d'améliorer la connaissance des langues européennes en développant la coopération entre les établissements scolaires des différents États membres et la mobilité des apprenants. Il se subdivise en différents modules : *Comenius*, relatif à l'enseignement scolaire (de la maternelle au secondaire) ; *Erasmus*, relatif à l'enseignement supérieur ; *Grundtvig*, relatif à l'éducation des adultes et aux autres parcours éducatifs. Tous les États membres participent à ce programme commun d'éducation plurilingue. Le programme *Leonardo da Vinci*, créé en 1994, est de même facture que le précédent modèle, tout en orientant son action vers la formation professionnelle. Le Guide (2003) préconise également, outre le recours pédagogique à la fréquentation des médias (télévision, presse, Internet...), « l'appropriation des variétés linguistiques par formation

mutuelle de locuteurs non experts (en tandem/paires, en présentiel ou sur Internet, dans le cadre de clubs d'échange de savoirs...), tout spécialement, l'apprentissage mutuel de la variété première de l'autre » (p. 92). Le développement de l'autodidaxie doit être associé à la mise en place d'un instrument destiné à l'auto-évaluation des apprenants : les *Portfolios européens des langues* constituent des outils créés afin de permettre aux apprenants d'évaluer leurs compétences linguistiques en fonction d'une liste de savoirs corrélés à des degrés de compétence. Ces instruments contiennent chacun un passeport de langues que l'apprenant met régulièrement à jour en s'aidant d'une grille définissant ses compétences linguistiques, et ce, d'après des critères homogénéisés au niveau européen.

Il importe par ailleurs de moduler les programmes d'enseignement des langues, en abandonnant premièrement l'idée selon laquelle il n'existerait qu'une seule façon d'enseigner les langues. La diversification des modes d'enseignements, et des finalités assignées à ces derniers, découle du constat selon lequel les techniques d'enseignements ne devraient pas être les mêmes selon que la connaissance d'une langue à pour visée de lire la presse internationale ou de discuter avec son voisin dans un hôtel international. Le Comité des ministres a ainsi mis l'accent sur « l'importance politique aujourd'hui et dans l'avenir du développement de domaines d'action particuliers tels que les stratégies de diversification et d'intensification de l'apprentissage des langues afin de promouvoir le plurilinguisme en contexte paneuropéen » (CECRL, 2000, p. 11). En outre, la diversification des modes d'enseignements s'accompagne d'une diversification des formes d'évaluation des savoirs linguistiques : il s'agit dès lors d'abandonner l'idée selon laquelle la connaissance d'une langue est une connaissance globale (*bien/un peu/mal parler une langue*) ou, en d'autres termes, de renoncer à un objectif de perfection. À ce sujet, le CECRL propose une typologie des compétences ou des éléments de compétence en langue étrangère. Ce document, élaboré à la suite de recherches scientifiques et d'une série de consultations, correspond à un instrument pratique permettant de lister les éléments communs à atteindre lors des étapes successives de l'apprentissage. Il constitue une base commune pour l'élaboration des programmes de langues, des manuels d'enseignement des langues et des examens en langues. Il incite également à la reconnaissance mutuelle des qualifications linguistiques :

[...] en fournissant des bases communes à des descriptions explicites d'objectifs, de contenus et de méthodes, le Cadre de Référence améliorera la transparence des cours, des programmes et des qualifications, favorisant ainsi la coopération internationale dans le domaine des langues vivantes. Donner des critères objectifs pour décrire la compétence langagière facilitera la reconnaissance mutuelle des qualifications obtenues dans des contextes d'apprentissage divers, et, en conséquence, ira dans le sens de la mobilité en Europe. (CECRL, 2000, p. 9)

Il s'agit en outre de diversifier le contenu des enseignements, en insistant d'une part sur le caractère transversal des apprentissages linguistiques (« il peut s'agir, par exemple, d'articuler les formations en langues à une éducation civique, conçue dans le cadre national, ou à une éducation à la citoyenneté démocratique », Guide, 2003, p. 101), et, d'autre part, sur la nécessaire interaction entre l'accroissement des *compétences linguistiques* (phonétique, prosodique, morphologique, syntaxique,

lexicosémantique, graphique) et des *compétences de communication* (Hymes, 1967) reposant sur la notion d'actes de langage (modes de salutations, compétence relationnelle, savoir s'informer, savoir interpréter des faits culturels, sociaux, politiques...). Cette organisation cohésive entre compétences linguistique et communicative renvoie à la diversification des méthodologies d'enseignement des langues, privilégiant les méthodologies dites *communicatives* :

[...] celles-ci sont fondées sur un découpage de la matière verbale à enseigner non en unités formelles (des catégories comme : article, adjectif, proposition, subordonnée...) comme jusqu'alors, mais en unités fonctionnelles (les actes de langage comme : s'excuser, proposer quelque chose à quelqu'un, donner un conseil). (Guide, 2003, p. 105)

3. L'éducation plurilingue comme point commun à une politique linguistique éducative partagée : de la théorie à la pratique

Les institutions européennes n'imposent donc pas une forme précise d'enseignement des langues qui soit la même pour tous les États membres de l'Union européenne, mais privilégient au contraire l'adoption commune d'un ensemble de principes s'articulant autour d'une notion qui est celle d'*éducation plurilingue*. L'Europe politique, au travers de ses rapporteurs, ne tend pas à proposer une solution unique. Cela semble plutôt pertinent au vue de l'hétérogénéité que nous avons pu constater dans la première partie de cette communication : diversité linguistique, diversité des politiques linguistiques, diversité des modalités éducatives nationales relatives aux langues. Il s'agit donc de proposer des cheminements différents en direction d'un seul et même objectif : la connaissance des langues pour une meilleure tolérance linguistique et culturelle, visant à l'élaboration d'un sentiment de citoyenneté européenne. On peut donc parler de *plurilinguisme pluriel* (Guide, 2003) qui se concrétise au travers d'un triple objectif : que l'apprenant atteigne des savoir-faire linguistiques, des savoir-apprendre (être disposé à découvrir l'Autre : une langue, un individu, une culture), et des savoir-être culturels. Cependant, les avantages des principes émis par les institutions européennes peuvent en eux-mêmes engendrer un certain nombre de difficultés.

3.1. De la souplesse à l'attentisme

On pourrait faire, au sujet des propositions émises par les instances politiques européennes concernant l'enseignement des langues, les mêmes critiques qui ont été préalablement formulées à l'encontre de la CELROM. Cette Charte fonctionne elle aussi sur le refus d'imposer des mesures précises aux États signataires : chaque partie contractante a ainsi la possibilité de choisir parmi une liste d'options celles qu'elle estime être compatible avec sa Constitution et ses traditions juridiques et politiques, ainsi qu'avec la situation linguistique de son territoire. Cette grande souplesse a engendré de fortes critiques dans le camp des défenseurs de la diversité linguistique, ceux-ci estimant que ce texte encouragerait la passivité de certains États contractants tout en leur assurant une image publique positive. Le chef du gouvernement de la Catalogne, Jordi Pujol, a ainsi publiquement dénoncé en avril 1992 les bénéfices zéro que pouvait apporter la Charte aux langues minoritaires et régionales. Si la définition

d'une éducation plurilingue comme dénominateur commun des politiques linguistiques éducatives en Europe présente un intérêt certain, elle engendre par ailleurs un certain danger : chaque État membre, de par le choix qui lui est offert parmi un certain nombre d'options techniques et par la prise en compte de sa spécificité et de ses traditions éducatives, peut être amené à traduire cette souplesse en position attentiste.

3.2. *Des pratiques linguistiques aux représentations sociales de la langue*

Les difficultés inhérentes à la mise en place d'une politique linguistique éducative partagée ne sont pas du seul fait des pouvoirs politiques : les locuteurs peuvent également créer une certaine force d'inertie résultant, en partie, de leurs représentations linguistiques. Cette question soulève en elle-même des difficultés, par le caractère imprécis et non délimité, qui est rattaché à la notion de représentation linguistique. En effet, cette dernière est fréquemment utilisée, mais peu ou pas définie. Nous travaillons actuellement sur cette question des représentations linguistiques, et, au stade actuel de nos recherches, nous pouvons proposer une définition de cette notion. L'originalité de celle-ci réside dans l'orientation *interdisciplinaire* de notre démarche fondée sur un dialogue entre sociolinguistique et psychologie sociale¹⁰. Une représentation linguistique serait un ensemble de connaissances non scientifiques, socialement élaborées et partagées, fondamentalement interactives et de nature discursive, disposant d'un degré plus ou moins élevé de jugement et de figement, et permettant au(x) locuteur(s) d'élaborer une construction commune de la réalité linguistique, c'est-à-dire de la ou des langues de la communauté ou de la ou des langues des communautés exogènes, et de gérer leurs activités langagières au sein de cette interprétation commune de la réalité linguistique. Cette définition demeure provisoire, mais, malgré son caractère imparfait, nous permet de cerner plus précisément un concept qui revêt trop fréquemment un caractère d'évidence. Par ailleurs, la notion de représentation linguistique est aujourd'hui très présente dans le domaine de la didactique des langues, ainsi que dans les travaux portant sur l'acquisition des langues (Matthey, 1997 ; Zarate et Candelier, 1997). Les représentations des langues disposeraient d'une forte influence quant aux stratégies et procédures établies pour apprendre et employer la langue ainsi représentée (Dabène, 1997). Cain et Briane (1996) distinguent ainsi *les zones de vacuité culturelle*, caractérisées par une très faible quantité de connaissances chez l'apprenant relativement à la langue apprise et à la culture y répondant, et *les zones de stéréotype*, spécifiées par un haut degré représentationnel. Ces travaux tendent également à mettre en place une démarche comparatiste amenant l'apprenant à réajuster, au besoin, ses propres représentations. La prise en compte de ces tendances représentationnelles apparaît donc comme fondamentale dans l'établissement d'une éducation plurilingue. Cette considération renvoie à son tour à une quadruple problématique : en premier lieu, il importe de définir une *méthodologie d'enquête* permettant de décrire ces représentations, en évitant une projection des représentations linguistiques de l'enquêteur sur les données à analyser. Une fois ces représentations décrites, il s'agit d'*évaluer la possibilité d'agir sur ces*

¹⁰ Petitjean C., (2006) : « La notion de représentation linguistique : problèmes définitoires », in Actes du 3^e Colloque Jeunes Chercheurs en Sciences du Langage sur *Intra-disciplinarité et Extra-disciplinarité en Sciences du Langage*, 14-15 juin 2006, Nanterre (à paraître).

représentations, alors même que celles-ci revêtent un caractère d'évidence pour les locuteurs. En second lieu, le fait que les représentations linguistiques ne renvoient pas au seul domaine de la langue, mais sont en corrélation avec un processus historique et les représentations sociales en général complexifie l'interprétation des données. Enfin, il semble indispensable de comprendre *les processus de constitution d'une représentation linguistique*. Une représentation linguistique est-elle fixe ou dynamique ? Peut-on parler des représentations linguistiques des Français, des Espagnols, ou bien de celles des Provençaux, des Marseillais, des Catalans, des Barcelonnais ? Il importe donc de tenter de répondre à ces différentes interrogations avant même d'envisager la prise en compte des représentations linguistiques dans les réflexions relatives à la définition d'une politique linguistique éducative partagée au niveau européen.

3.3. La dimension économique de l'éducation plurilingue

La concrétisation d'une politique linguistique éducative partagée reposant sur le développement du plurilinguisme, et donc sur l'accroissement de l'offre pédagogique en langue, a un *coût financier*. L'apprentissage des langues constitue un enjeu culturel et social fondamental, engendrant l'enrichissement culturel et intellectuel et favorisant la tolérance linguistique et l'ouverture aux autres cultures. Cependant, les dirigeants politiques peuvent parfois avoir d'autres priorités, concernant notamment la gestion d'un budget national. La formation des enseignants, l'augmentation de la durée en nombre d'années de l'enseignement des langues, l'accroissement du nombre d'heures hebdomadaires consacrées à cet apprentissage, la création de nouveaux manuels, le développement des séjours linguistiques : ces différents outils représentent une charge économique. Il ne s'agit pas ici de remettre en question la pertinence des mesures relatives à la mise en œuvre d'une éducation plurilingue, bien au contraire, mais d'insister sur le fait que le poids économique d'une telle démarche peut représenter un obstacle non négligeable à la participation des États quant à la mise en œuvre d'une éducation plurilingue à l'échelle européenne.

Seul le Guide (2003) insiste sur cet éventuel obstacle à la concrétisation d'une éducation plurilingue européenne : « il ne faut [...] pas se cacher que tout investissement accru pour mettre en place une formation plurilingue impliquera probablement des créations de postes, au moins pour la période de mise en place » (p.84). Cependant, on rencontre, *a contrario*, la valorisation d'un enseignement pluralisé des langues à l'échelle économique dans la Communication II (2005), qui parle, non plus d'éducation, mais d'*économie plurilingue*. L'apprentissage des langues apparaît comme un apport considérable concernant le potentiel économique des citoyens européens et des entreprises qui les emploient :

[...] l'Union européenne met en place une économie hautement compétitive. Les aptitudes à la communication interculturelle jouent un rôle de plus en plus grand dans les stratégies de commerce et de vente sur le plan mondial. [...] Pour que le marché unique soit efficace, l'Union doit disposer d'une main-d'œuvre plus mobile. Des compétences dans plusieurs langues multiplient les débouchés sur le marché de l'emploi notamment par la possibilité de travailler ou d'étudier dans un autre État membre (Communication II, 2005, p. 10).

L'argument principal réside ici dans le fait suivant : pour commercer avec des sociétés implantées dans un autre État membre, les entreprises européennes ont besoin de disposer de personnels connaissant les langues de l'Union, et, plus généralement, les langues de l'ensemble des partenaires commerciaux au niveau mondial. Par ailleurs, la Communication II (2005) met en exergue le potentiel d'emploi des professions et industries liées aux langues (traduction, édition, technologies linguistiques, formation linguistique, enseignement des langues...). Les services de traduction et d'interprétation constituent notamment un secteur d'activité devant probablement bénéficier très prochainement d'une forte expansion, au regard des 20 langues officielles de l'Union et des 380 combinaisons de traductions possibles en résultant¹¹. Les États membres sont ainsi invités à « revoir les programmes de formation dans les universités, de manière à donner aux étudiants des professions linguistiques les compétences adaptées à des conditions de travail en évolution rapide » (Communication II, 2005, p. 14). Relativement à la problématique générale concernant l'économie multilingue, la Commission prévoit en 2006 une étude sur l'incidence de la pénurie de compétences linguistiques sur l'économie européenne. Il importe *in fine* d'évaluer si les dépenses engendrées par la mise en œuvre d'une éducation plurilingue seront compensées, ou non, par les bénéfices d'un tel enseignement dans le développement de l'économie européenne.

3.4. Ambiguïté relative à la notion de plurilinguisme

Cette ambiguïté concerne les différentes interprétations qui sont faites de la notion de plurilinguisme dans le cadre des institutions européennes, et non sa définition scientifique. Le plurilinguisme est présenté comme le *leitmotiv* de la définition des politiques linguistiques éducatives à l'échelle européenne. Mais cette notion, dans une perspective politique, peut renvoyer à des interprétations sensiblement différentes. Une conception *qualitative* du plurilinguisme corréle la notion de plurilinguisme à l'amélioration et à la diversification de l'enseignement des langues, tandis que la conception *quantitative* du plurilinguisme renvoie à l'accroissement de l'offre en langue au sein des systèmes éducatifs (nombre de langues proposées, mais également nombre d'apprenants, volume horaire, nombre d'enseignants). Une autre perspective dans la conception politique de la notion de plurilinguisme correspond à une conception *patrimoniale* de la diversité linguistique, c'est-à-dire à la préservation de la diversité linguistique de l'Europe et à la protection d'un patrimoine culturel et anthropologique. Enfin, on peut évoquer une conception *cognitive* du plurilinguisme, au travers de laquelle est mise en exergue la compétence non exceptionnelle selon laquelle tous les locuteurs partagent la même capacité d'apprendre plusieurs langues, compétence qu'il importe par ailleurs de faire émerger à la conscience des locuteurs et de valoriser. Il importe d'éclairer précisément ce à quoi renvoie cette notion de plurilinguisme au niveau politique, et ce, afin de mettre en place des mesures efficaces. En effet, les objectifs sont difficilement atteignables lorsque les finalités souffrent d'une certaine ambiguïté.

Par ailleurs, il existe une certaine ambiguïté en ce qui concerne la distinction qui est faite entre *plurilinguisme* et *multilinguisme*. Le CECRL (2000) établit une

¹¹ L'officialisation future de l'irlandais, du roumain et du bulgare engendrera 506 combinaisons de traductions possibles.

différence entre, d'une part, la notion de plurilinguisme, qui renvoie à la compétence dont dispose tout locuteur de diversifier ses connaissances en langues et de développer un savoir communicatif au sein duquel les langues sont en corrélation, en interaction, et le multilinguisme, qui concerne la coexistence de plusieurs langues au niveau territorial, et s'accompagnant de la connaissance d'un certain nombre de langues. Le Guide (2003) privilégie la notion de plurilinguisme :

[...] on peut préciser l'interprétation du plurilinguisme retenue dans ce Guide, en soulignant : qu'il est considéré comme une compétence d'acquisition [...], un répertoire non nécessairement homogène [...], un répertoire de ressources communicatives [...], une compétence transversale aux langues maîtrisées [...], un versant culturel, constituant ainsi la compétence plurilingue et pluriculturelle [...] (Guide, 2003, p. 37-38).

D'autres documents, à l'instar de la Communication II (2005), emploient le seul terme de multilinguisme, celui-ci désignant *simultanément* la coexistence de plusieurs langues au niveau géographique et la connaissance de plusieurs langues sur le plan cognitif : « le multilinguisme désigne à la fois la capacité d'une personne d'utiliser plusieurs langues et la coexistence de plusieurs communautés linguistiques dans une zone géographique donnée » (p. 4). Certains textes tendent donc à poser comme objectif des actions des institutions européennes le développement du plurilinguisme dans une perspective cognitive sans intégrer la perspective géographique du maintien de la diversité linguistique des différents territoires composant l'Europe politique. D'autres documents vont *a contrario* dans le sens d'une cohésion relative aux deux perspectives évoquées.

3.5. Le choix des institutions européennes versus le choix des locuteurs européens

L'opposition entre gestion *in vitro* et gestion *in vivo* des langues (Calvet, 1987) renvoie au fait que, face à une situation de multilinguisme, il peut y avoir confrontation entre les choix réalisés par la communauté (choix d'une langue véhiculaire, comme le swahili en Afrique orientale ; élaboration d'une langue dite *approximative* – les pidgins), et les choix réalisés par les instances politiques (éradication des langues régionales en France après la Révolution (Petitjean, 2003, 2004) ; officialisation de plusieurs langues en Suisse). Les premiers résultent de la *pratique* des locuteurs tandis que les seconds relèvent de décisions de type bureaucratique. Concernant l'Europe, on peut, en guise d'illustration, prendre l'exemple de l'anglais.

La diffusion de l'anglais est perçue comme une menace, en cela qu'elle pourrait amener à l'homogénéisation linguistique de l'Europe. On peut cependant se demander si cette *peur* concerne véritablement les responsables des systèmes éducatifs nationaux et les locuteurs au regard des chiffres relatifs à l'enseignement de l'anglais dans les États membres. En effet, au niveau de l'organisation des systèmes éducatifs des différents États membres, on note une tendance à imposer l'apprentissage de l'anglais. Cette tendance n'est d'ailleurs pas nouvelle : la plupart des États qui imposent cet apprentissage en 2002/2003 avaient préalablement adopté cette politique en 1982/1983 (Rapport Eurydice, 2005). Dix États européens imposent l'apprentissage de l'anglais comme enseignement obligatoire dans le cursus scolaire

de l'apprenant (Belgique – communauté flamande, Danemark, Allemagne, Grèce, Chypre, Lituanie, Luxembourg, Malte, Pays-Bas, Suède) contre seulement 4 le français (Belgique – communauté germanophone, Belgique – communauté flamande, Chypre, Luxembourg). Dix États incluent l'anglais dans l'offre éducative comme enseignement facultatif et, parmi les exceptions, on compte deux pays anglophones (Irlande, Angleterre) et trois pays non anglophones (Hongrie, Pologne, Finlande). Pour ce qui est des locuteurs, 90 % des élèves du secondaire apprennent l'anglais, tous États confondus, que cet apprentissage soit imposé ou non. L'anglais apparaît en outre comme la langue la plus enseignée au niveau primaire dans tous les États membres, à l'exception du Luxembourg et de la Belgique. Dans 10 pays de l'Union européenne, le pourcentage des élèves du cycle primaire apprenant l'anglais dépasse les 50 %. En Espagne, ce pourcentage atteint les 85 %, et, en Italie, les 75 % tandis qu'en Autriche et à Malte, il dépasse les 95 %. Entre 1998 et 2002, l'augmentation du nombre d'élèves apprenant l'anglais au niveau primaire est commune à tous les États membres, et ce, sans exception (Rapport Eurydice, 2005). Surviennent dès lors des difficultés certaines quant à la définition de mesures officielles allant à l'encontre de cet engouement des locuteurs pour l'apprentissage de l'anglais. Par ailleurs, on peut légitimement se demander si cela est pertinent. De la même façon qu'il est difficile, voire impossible, pour les pouvoirs politiques français d'imposer le terme *mâchouillons* à la place de *chewing-gum* aux locuteurs francophones, il paraît difficile d'accroître la diversité de l'offre en langue à l'échelle européenne alors même que les locuteurs privilégient par leurs pratiques une langue particulière. Ce constat est loin d'être propre à l'enseignement de l'anglais : il pourrait concerner l'enseignement de certaines langues dans certains États en fonction des besoins de la communauté et de la situation linguistique propre à chaque État. Il s'agit précisément de mettre en miroir le formidable apport de la connaissance de langues aussi diverses que l'hébreu, le croate, le romani, ou autres, au niveau de la coexistence pacifique intercommunautaire, et les choix pragmatiques réalisés par les locuteurs. À ce sujet, seule la France propose un enseignement de l'hébreu tandis que seuls deux États assurent un enseignement du croate, l'Autriche et la Slovaquie...

On peut constater le degré de difficulté soulevé par la définition, au niveau européen, d'une politique linguistique en général, et d'une politique linguistique éducative en particulier. Le choix du plurilinguisme comme dénominateur commun de la formation linguistique en Europe se retrouve confronté aux mêmes obstacles que ce qui fait la richesse de la construction européenne : la diversité. Une grande diversité linguistique et culturelle, une grande diversité éducative, une grande diversité représentationnelle : cette hétérogénéité pluridimensionnelle amène les institutions européennes à proposer un plurilinguisme qui soit lui-même pluriel. Il ne s'agit pas d'imposer un même plurilinguisme à chaque État, mais de permettre à chaque composante européenne de s'approprier ce principe commun en fonction de ses spécificités. Les obstacles à la réalisation de cette entreprise sont nombreux, et, en premier lieu, apparaît le doute suivant : les locuteurs, et les États qu'ils constituent, sont-ils prêts à assumer le poids de ce plurilinguisme, et ce, afin d'accéder aux multiples bénéfices de celui-ci, ou préfèrent-ils, au détriment d'un comportement linguistique *humaniste*, le choix d'un comportement linguistique *pragmatique* ? L'observation et l'analyse des représentations linguistiques des locuteurs européens pourraient à ce sujet apporter une pierre à cet édifice en construction.

Références

- Baggioni, D. 1997. *Langues et nations en Europe*. Coll. Bibliothèque Scientifique. Paris, Éditions Payot et Rivages.
- Beacco, J.-C. et M. Byram 2003. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg, Division des Politiques Linguistiques, Conseil de l'Europe.
- Breton, R. 1991. « Géographie du plurilinguisme. », in Coste D. et J. Hébrard (coord.), *Vers le plurilinguisme ?*, Coll. École et politique linguistique. Paris, Hachette, pp. 20-31.
- Breton, R. 1999. « Solidité, généralisation et limites du modèle "jacobin" de politique linguistique face à une nouvelle Europe ? », in Actes du Colloque sur *Les langues régionales de France : état des lieux à la veille du XXI^{ème} siècle*, University of Pennsylvania, Philadelphia, USA, Coll. Bibliothèque des Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain. Louvain-la-Neuve, Peeters, no. 102, pp. 81-94.
- Cain, A. et C. Briane 1996. *Culture, Civilisation, Propositions pour un enseignement en classe d'anglais*. Paris, Ophrys.
- Calvet, L.-J. 1987. *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris, Payot.
- Calvet, L.-J. 1993a. *La sociolinguistique*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Calvet, L.-J. 1993b. *L'Europe et ses langues*. Paris, Plon.
- Commission Européenne, Direction Générale de l'Education et de la Culture 2000. *Socrates, Programme d'action communautaire en matière d'éducation (2000-2006) – Portes ouvertes à l'éducation*. Bruxelles, Commission Européenne.
- Commission Européenne 2001. *Eurobaromètre Spécial 237 – Vague 63.4 : Les Européens et les langues*. Bruxelles, Direction Générale Presse et Communication.
- Communication de la Commission au Conseil, au Parlement Européen, au Comité Économique et Social et au Comité des Régions 2003. *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique : un plan d'action 2004-2006*. Bruxelles, Commission des Communautés Européennes.
- Communication de la Commission au Conseil, au Parlement Européen, au Comité Économique et Social et au Comité des Régions 2005. *Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme*. Bruxelles, Commission des Communautés Européennes.
- Conseil de la Coopération Culturelle, Comité de l'Education "Apprentissage des langues et citoyenneté européenne" 2000. *Cadre Européen Commun de Référence*

- pour les Langues*. Bruxelles, Division des Langues Vivantes / Conseil de la Coopération Culturelle.
- Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques 2005. *L'éducation plurilingue en Europe. 50 ans de coopération internationale*. Strasbourg, Divisions des Politiques Linguistiques.
- Dabène, L. 1997. « L'image des langues et leur apprentissage. » in Matthey M. (éd.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel, IRDP Éditeur, pp. 19-23.
- Dalgalian, G. 2002. « La politique linguistique proposée par le Conseil Européen des Langues. » in Herreras, J.-C. (dir.), *La diffusion des langues internationales de l'Union Européenne*. Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain, no. 28, Tome II, Louvain-la-Neuve, Peeters, pp. 217-220.
- Haugen, E. 1958. « Language planning in Modern Norway. » *Anthropological Linguistics* 1/3, pp. 8-21.
- Hymes, D. H. 1967. « Models of the interaction of language and social life. » in McNamara (éd.), *Problems of bilingualism*. Journal of Social Issues XXIII, 2.
- Labrie, N. 1993. *La construction linguistique de la Communauté Européenne*. Coll. Politique Linguistique. Paris, Honoré Champion Éditeurs.
- Matthey, M. 1997. « Représentations sociales et langage. » in Matthey M. (éd.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel, IRDP Editeur, pp. 317-325.
- Mounin, G. 1968. *Clefs pour la linguistique*. Paris, Seghers.
- Petitjean, C. 2004. *Les politiques linguistiques menées en France et en Suisse : deux réactions politiques face à la gestion du plurilinguisme*. Mémoire de maîtrise, Université de Provence, Centre d'Aix-en-Provence, U.F.R.. L.A.C.S.
- Todorov, T. 2003. *Le nouveau désordre mondial, réflexions d'un Européen*. Paris, Robert Laffont.
- Unesco 2003. *L'éducation dans un monde plurilingue. Document cadre de l'Unesco*. Paris, Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture.
- Vargas, C. 1987. *Langage et norme(s) à l'école primaire*. Thèse de Doctorat, Université de Provence Aix-Marseille I.
- Zarate, G. et M. Candelier (éds.) 1997. *Les représentations en didactique des langues et cultures*. Paris, Didier Érudition.

Sites Internet

- Beacco, J.-C. 2004. « L'Europe des langues aujourd'hui : de technique en politique. »
www.fle.fr/pro/besancon/documents/Europe-des-langues.rtf
- Charte Européenne des Langues Régionales ou Minoritaires, Conseil de l'Europe, 29 juin 1992. <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/charte.htm>
- Charte Européenne des Langues Régionales ou Minoritaires, Rapport explicatif, 1992. <http://www.coe.fr>
- Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe, Eurydice, Édition 2005. <http://www.eurydice.org/Documents/KDLANG/2005/FR/FrameSet.htm>
- Convention-cadre pour la Protection des Minorités Nationales, Rapport explicatif, 1995. <http://conventions.coe.int/Treaty/FR/Treaties/Html/157.htm>
- Convention Culturelle Européenne, 1955. <http://conventions.coe.int/Treaty/FR/Treaties/Html/018.htm>
- Enquête PISA, 2000. http://www.oecd.org/home/0,2605,fr_2649_201185_1_1_1_1_1_1,00.html
- Enquête PIRLS, 2001. <http://www.iea.nl>
- Programme Socrates, 1995. http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/publ/pdf/socrates/brochnew_fr.pdf
- Programme Leonardo da Vinci, 1995. http://europa.eu.int/comm/education/programmes/leonardo/new/leonardo2_fr.html, visité le 15/12/05.
- Rapport Euromosaic, 2005. http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/langues/langmin/euromosaic/synthesis_fr.pdf
- Sondage Arte / TNS Sofres 24 août – 5 septembre 2005, 2005. « Quelle Europe voulons-nous ? ». www.arte.com