

L'Europe des langues aujourd'hui : de technique en politique

Jean-Claude Beacco

Professeur à l'Université de la Sorbonne nouvelle

Nous proposerons dans ce texte quelques réflexions sur les politiques linguistiques menées dans le domaine de l'enseignement au sein d'Institutions européennes, comme la Commission des Communautés européennes de Bruxelles et le Conseil de l'Europe. On y avancera que les programmes à l'œuvre en Europe, dans le cadre de l'Union à 15/25 et dans l'espace à 45 États membres du Conseil de l'Europe, empruntent deux grandes voies :

- l'une est tournée vers la recherche de qualité pour l'enseignement et vers la création de standards et de normes communes pour mesurer celle-ci ; elle prolonge la tradition, bien établie, de recherche de "bonnes pratiques d'enseignement", de méthodologies d'enseignement recommandables, qui améliorent l'enseignement/apprentissage des langues et qui permettent aux Européens de mieux communiquer entre eux,
- l'autre, plus récente, est de nature politique. Elle s'interroge sur les finalités des enseignements de langues, sur leur relation avec la constitution d'une appartenance à l'espace culturel et politique européen ou sur leur rôle dans la cohésion sociale et la citoyenneté démocratique. Elle n'est plus de nature didactique, mais bien d'ordre politique, au moins au sens de l'anglais policy.

On montrera que ces deux orientations sont complémentaires, en ce que la première est la condition de la seconde, car la recherche d'une vision partagée des rôles des enseignements de langues présuppose l'existence d'outils capables de la mettre concrètement en œuvre. La première constitue un terrain d'entente technique possible, là où les enjeux sociétaux, posés clairement dans le cadre la seconde ne sont pas susceptible de créer un consensus immédiat. Des questions comme : quelle place pour l'enseignement de l'anglais ? Faut-il intervenir sur la demande sociale en langues, qui semble rechercher essentiellement les langues pour la réussite professionnelle ou l'accès à un bien-être accru ? Faut-il accompagner la transmission des langues des communautés qui s'installent actuellement en Europe..., peuvent «fâcher». Elles demandent que soit élaborée une philosophie partagée, fondée sur des principes communs, ce qui est une oeuvre de longue haleine.

1. Des instruments partagés

1.1 Hier : des niveaux

Les premiers projets européens relatifs aux langues ont été surtout axés sur des questions de nature didactique, concernant les formes de l'enseignement.

Ainsi a-t-on cherché, au Conseil de l'Europe, à répondre à la diversité des besoins éducatifs en langue par la mise en place d'unités capitalisables. Ce projet aboutira à la réalisation de référentiels : les *Niveaux-seuils* (*The Threshold level*, 1975 ; *Un niveau-seuil* pour le français (1976)...), qui vont rapidement acquérir une grande audience. Ces référentiels se donnaient comme des instruments susceptibles de permettre de construire des programmes d'enseignement de langues différenciés s à partir d'une plate-forme commune. Cette stratégie de l'amont (proposer un outil commun pour

construire des programmes comparables, au lieu de proposer de rapprocher des programmes d'enseignement de langues) visait, de plus, à orienter l'enseignement vers la maîtrise effective de la communication en langue, de manière à faciliter la circulation de personnes, des biens et des services au sein de l'espace européen en promouvant une méthodologie d'enseignement, communicative en l'occurrence.

Les programmes de langues de Communauté s'inscrivaient et continuent de s'inscrire dans la même perspective, avec la mise en œuvre des grands dispositifs comme *Socrates*, *Leonardo Da Vinci* ... (investissements de 30 millions d'euros par an) : ces programmes visaient à créer des mobilités effectives (étudiants, assistants de langue, enseignants), à améliorer la qualité des matériels d'enseignement, à agir en vue d'une meilleure formation des enseignants de langues, à inciter enseignants et responsables à tirer parti des ressources de la communication multimédia... Par exemple, la Commission a encouragé les enseignements dits *précoces* des langues ou ceux visant la compréhension multilingue dans le cadre des enseignements de langue «maternelle» ou étrangères : elle a soutenu les recherches et la production de matériels d'enseignement consacrés à l'enseignement dit *simultané* des langues romanes, avec des projets comme *EuRom 4* (voir Benveniste et Valli 1997) ou *EuroComRom* (voir McCann et autres 2003).

1.2 Aujourd'hui : des référentiels et des standards

Avec la montée en puissance des programmes de coopération linguistique conçus par la Division XXII de la Commission européenne, puis avec le Traité de sur l'Union européenne à Maastricht (février 1992), qui ouvre la possibilité de coopération en matière d'éducation, la culture éducative partagée s'est élargie. On a pu passer de préoccupations centrées sur les méthodologies d'enseignement et la forme des programmes de langues fondées sur un certain réalisme pédagogique à des préoccupations relatives aux contenus des programmes de langues et à leur diversité.

C'est en ce sens que l'on a œuvré, à compter du début des années 1990, avec l'élaboration d'un nouvel instrument, situé en amont, permettant de comparer les programmes d'enseignement de langues entre eux. *Le Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, voit le jour, publié en 2001, après dix ans de recherche et d'expérimentations, mais il est déjà très actif, sous des formes provisoires, dès 1996. Ce document cherche à faciliter les échanges entre les praticiens, entre les apprenants, en proposant des dispositifs et des catégories d'analyse partagés par les acteurs éducatifs, qui leur permettent d'explicitier les définitions qu'ils donnent à des éléments cruciaux des programmes de langues comme : buts/finalités, objectifs, fonctions, tâches des apprenants, nature des compétences visées (générales et communicatives), niveaux de compétences...

Ce document adopte la forme d'un inventaire. Il a déjà mis en circulation et légitimé une typologie des compétences (réception, production...), des descripteurs de compétences et une échelle de compétence, qui aboutissent à la spécification des connaissances en langues en 6 niveaux : de A1 et A2 à C1 et C2, dont le niveau B1 dit *seuil*. Ces échelles de référence sont en passe d'être adoptées pour de nombreuses langues, y compris par l'Association des Centres d'évaluation en langue en Europe (ALTE) qui a largement participé à ce projet. Ainsi, la volonté de rapprocher les systèmes éducatifs trouve-t-elle là un terrain de coopération extrêmement prometteur : on sait comment les modalités d'évaluation sont en mesure de rétroagir sur les programmes et les modalités de l'enseignement.

La réalisation des *Niveaux-seuils* se poursuit car on sait qu'ils peuvent avoir pour effet contribuer à faire considérer des langues n'ayant pas historiquement un statut de langue de communication internationale comme dignes d'apprentissage, dans leur propre environnement mais aussi comme langue étrangère : ainsi a-t-on créé des Niveaux-seuils pour le Slovène (2003), langue accédant, pour la première fois de son histoire, au statut de langue nationale et pour le serbe (réalisation en cours). Mais la diffusion du *Cadre européen commun de référence* a relancé la réalisation de niveaux de référence par langue, qui délimitent la «matière verbale» nécessaire à la réalisation aux compétences décrites dans les niveaux correspondants du Cadre des référentiels par langue du niveau A1 à B2 ont ainsi été créés pour l'allemand (Glaboniat et autres 2002), A1 est en cours de

réalisation pour l'anglais (pour lesquels les référentiels pour les autres niveaux existent déjà mais ils ne sont pas toujours complètement «calés» sur le *Cadre*) et pour le grec, B2 et A1 pour le français.

Ces référentiels et les échelles de référence communes peuvent être employées pour l'élaboration d'un indicateur européen de compétences linguistiques. Un tel indicateur est rendu nécessaire si l'on veut connaître les compétences effectives en langues des Européens, compétences sur lesquelles on ne dispose, pour l'heure d'aucune donnée quantitative globale fiable, à l'exception de rares quelques sondages d'Eurobaromètre (2001). Ce souci de mieux connaître la réalité linguistique européen conduit, d'un même mouvement à chercher à rendre comparables les diplômes de langues, fort nombreux, utilisés en Europe. Cette préoccupation a conduit la Commission à accorder une place importante à un tel projet dans son prochain plan d'action (point 6 du Plan d'action 2004-2006, voir Commission des Communautés européennes, 2003). La mise en oeuvre de ce programme pourrait se trouver facilitée par l'utilisation du *Manuel* (avant projet, 2003, Division des Politiques linguistiques) destiné à permettre de relier les examens, certificats et diplômes de langues au *Cadre européen commun de référence*, suivant des protocoles explicites et donc partageables.

Ces travaux répondent à la légitime préoccupation de rendre programmes et examens transparents, de langue à langue et d'Etat à Etat, et de permettre d'évaluer la qualité des enseignements, car, pour ce faire, il est nécessaire de disposer de normes auxquelles rapporter des produits. Ces instruments divers conduisent aussi créer des standards qui permettent de comparer les formations en langue les unes aux autres, pour une même langue et entre langues différentes : cette comparabilité est souhaitée par les employeurs, les clients de cours de langues et les usagers des institutions éducatives. Il s'agit donc, à la fois, d'une exigence politique (coopération intergouvernementale), d'une attente du marché de l'emploi et d'une contrainte du marché tout court, car le marché des tests et des examens de langues est très important. Créer, en Europe, un libre marché commun des langues peut apparaître comme une garantie pour les consommateurs et comme une condition de la mobilité professionnelle.

2. Des valeurs communes : la valorisation de la compétence plurilingue et la tolérance linguistique

Il ne faudrait pas conclure de ces premières remarques que l'Europe des langues a totalement succombé aux charmes de l'économie de marché, à l'œuvre dans bien d'autres secteurs de la construction européenne. Car, parallèlement, il s'est fait jour l'idée que les langues ne sont pas seulement de compétences dont l'acquisition s'achète, dont l'emploi se paie et dont la finalité ultime est de communiquer. On sait qu'elles sont aussi partie prenante du devenir européen, en tant que tel.

2.2 Un changement de paradigme : des langues aux locuteurs

Une des problèmes longtemps peu abordés de front par les Institutions européennes chargée des programmes de langues a été la question de l'anglais. Pour assurer la communication et la mobilité, on peut estimer que mieux vaut maîtriser des langues à valence internationale. Et l'on voit bien, en France comme ailleurs, comment la proposition bruxelloise, désormais heureusement abandonnée, d'introduire l'enseignement de «deux langues communautaires» dans l'enseignement comme finalité de la coopération entre les Etats (Livre blanc : *Enseigner et apprendre*, D.G. XXII, 1995, p. 70-71), n'allait finalement pas dans le sens de la diversification : elle conduit à valoriser l'anglais, l'allemand, l'espagnol ou le français, suivant les régions d'Europe, et à écraser toutes les autres langues offertes à l'enseignement. La demande sociale d'anglais est massive et ne cessera pas de sitôt : ce qui la rend pernicieuse est que la maîtrise de cette langue tend à faire considérer comme inutile l'acquisition des autres, au point qu'on s'en inquiète vivement au Royaume Uni même (enquête de la *Nuffield Foundation* : <http://www.nuffield.org>).

Or, cette question ne saurait trouver de réponse dans des positions «pour» ou «contre» l'anglais, qui n'ont pas grand sens. En fait, elle invite à reconnaître que la connaissance d'une langue n'est pas exclusive de celle d'une autre, et que l'on ne

construira pas l'Europe comme on a construit les nations européennes au XIX^e siècle, autour d'une langue européenne commune identifiée à la «maison Europe». Fonder des finalités, partagées entre Européens, relatives aux langues et à leur enseignement implique de considérer que ce qui est primordial ne sont pas tant les langues que ceux qui les parlent, non pas tant la diversité des langues dans un territoire (dit alors *multilingue*) que la diversité des langues utilisées par les individus (dite *plurilinguisme*), c'est-à-dire la diversité de leur «répertoires de langues», quel que soit le statut ou la fonction de celles-ci (y compris donc la langue dite *maternelle*).

2.2 Les composantes du plurilinguisme

La politique proposée par le Conseil de l'Europe et la Commission de Bruxelles a retenu pour finalité la valorisation et développement de la compétence plurilingue des personnes, encore que Bruxelles privilégie des dénominations comme *diversité linguistique* ou *éventail de langues* (voir le *Plan d'action 2004-2006*). Quoiqu'il en soit de ces nuances, le plurilinguisme est une notion qui comporte à la fois des dimensions psycho-cognitives et didactiques, politiques et éducatives, qui sont toutes en mesure de constituer, ensemble ou séparément, des finalités communes pour les politiques linguistiques éducatives conformes aux valeurs définies conjointement par les États européens :

- La compétence plurilingue est présente chez tous les individus, qui sont potentiellement ou effectivement plurilingues ; cette compétence est la concrétisation de la capacité de langage, dont tout être humain dispose génétiquement et qui peut s'investir dans plusieurs langues. Il revient à l'École d'assurer le développement harmonieux de la compétence plurilingue de tous, au même titre que celui de leurs capacités physiques, cognitives ou créatives. Cette compétence est actuellement segmentée entre différentes matières scolaires qui s'ignorent, le plus souvent : il convient de rétablir des cohérences entre les différents enseignements de langue (nationale, maternelle, étrangère, classique...), en parallèle et dans leur succession et d'intégrer le développement de cette capacité dans le cadre d'une éducation linguistique cohérente : le Conseil de l'Europe parle de concept global pour les langues et la Commission d'approche holistique.
- Le répertoire plurilingue de chacun comporte des langues différentes (langue apprise dès l'enfance, apprise ensuite, par suite d'un enseignement, de manière autonome...), pour lesquelles il a acquis des compétences différentes (conversation, lecture, écoute...), à des niveaux de maîtrise eux-mêmes différents. Ces langues du répertoire peuvent recevoir des fonctions différentes : communiquer en famille, socialiser avec les voisins, travailler, exprimer son appartenance à un groupe... Si tous les répertoires plurilingues sont différents entre eux, on peut estimer que certains groupes ont un répertoire structuré de manière partiellement identique. Or, dans une entité politique et sociale donnée, les langues n'ont pas le même statut et la même reconnaissance : certaines sont langue officielle, langue de l'école, langue de minorités reconnues, de groupes non reconnus ; certaines sont recherchées et source de prestige, d'autres dévalorisées et handicapantes, facteur d'exclusion... Il revient à l'État d'assurer démocratiquement les équilibres entre les répertoires plurilingues des groupes et entre les langues que la collectivité nationale, régionale, fédérale... utilise pour ses projets (relations avec les régions frontalières, insertion dans l'espace régional, dans l'espace européen, dans les échanges internationaux...). Le rôle majeur des politiques linguistiques est ainsi d'organiser la gestion équilibrée des répertoires plurilingues, des langues du territoire à statuts différents et des besoins collectifs, en vue d'assurer la cohésion sociale, au besoin par la reconnaissance explicite des droits et des devoirs linguistiques de chacun.
- Le développement de la compétence plurilingue est partie intégrante des perspectives européennes, car il a pour finalité :
 - d'éviter les lourdes pertes économiques et le désastre culturel que représente la disparition de locuteurs d'une langue, dont la collectivité n'a pas su accompagner la transmission avec efficacité. C'est en particulier le cas pour les langues des populations nouvellement installées en Europe.
 - de permettre à chaque Européen d'agir efficacement comme citoyen au sein de

l'espace public national et transnational

- de rendre l'Europe plus présente à tous, car elle n'est pas uniquement une entité économique et administrative. L'Europe est un espace multiculturel et multilingue, où que l'on soit, et le sentiment d'appartenir à ce même espace dépend, entre autres choses, de la capacité à reconnaître la richesse des répertoires linguistiques et à se reconnaître collectivement et affectivement dans cette pluralité. La civilité et la bienveillance linguistiques pour l'Autre sont susceptibles de fonder une appartenance à l'Europe, ancrée non dans la valorisation de telle ou telle langue particulière mais fondée sur le respect de la diversité des répertoires plurilingues des citoyens européens, comme expression plurielle de leur(s) identité(s).

- de constituer un des fondements du «vivre-ensemble» démocratique. Si l'on reconnaît la diversité des langues de son propre répertoire, celle de leurs fonctions et de leur valeur, cette conscience de la diversité que l'on porte en soi est de nature à favoriser une perception positive des langues de l'Autre. La valorisation du plurilinguisme constitue ainsi le fondement d'une éducation à la tolérance linguistique, en tant qu'éducation interculturelle. Il revient à l'enseignement, particulièrement à celui des langues les plus recherchées, d'amener les apprenants/utilisateurs à considérer le développement de leur compétence plurilingue comme une finalité personnelle tout autant que comme la pleine réalisation leurs responsabilités de citoyen démocratique.

2.3 Plurilinguisme et citoyenneté démocratique

Être plurilingue ne signifie donc pas maîtriser à un haut degré un nombre impressionnant de langues, comme les polyglottes, mais s'être créé une compétence d'utilisation de plusieurs langues, à des degrés de maîtrise divers, dans des compétences différentes (parler, écrire, lire...) et pour des emplois divers. La création de ce répertoire de langues ne dépend pas de compétences intellectuelles mais de l'aptitude innée à acquérir les langues, qui se trouve ainsi à la portée de tous.

La question de l'enseignement des langues en Europe devrait alors être reformulée ainsi : il ne s'agit pas tant de décider en commun quelles langues «étrangères» (et combien) sont à proposer dans les systèmes éducatifs que d'orienter les finalités des formations en langue vers l'acquisition d'une compétence plurilingue (englobant la langue dite maternelle, la ou les langues nationales, les langues régionales, les langues européennes et extra européennes...). Cette finalité est parfaitement réaliste si l'on admet que ces compétences plurilingues peuvent être diverses, que les langues constitutives d'une compétence plurilingue ne doivent pas être maîtrisées au même niveau et que cette formation s'effectue tout au long de la vie et non exclusivement dans les apprentissages premiers.

Cette compétence plurilingue n'est pas une fin en soi, c'est une composante essentielle de la citoyenneté démocratique et les choix quant à l'organisation des enseignements de langues engagent plus qu'eux-mêmes. La gestion démocratique des conflits entre communautés constitutives d'une entité politique passe par la reconnaissance des droits linguistiques, dont celui par exemple de recevoir une éducation dans sa langue première, plusieurs fois réaffirmé par l'UNESCO (voir la *position paper* : *Education in A Multilingual World*, octobre 2002). La possibilité de participer activement aux processus collectifs, constitutifs de la vie démocratique, à l'échelle nationale et européenne dépend de la diversité des répertoires linguistiques. Celle-ci constitue la base du vivre-ensemble : si l'on reconnaît la diversité des langues de son propre répertoire, celle de leurs fonctions, de leurs emplois, de leur valeur, cette conscience de la diversité linguistique que l'on porte en soi est de nature à favoriser une perception bienveillante des langues de l'autre. La valorisation du plurilinguisme n'est pas à rechercher pour des raisons uniquement fonctionnelles : elle constitue le fondement d'une éducation à la *convivencia democratica*, en tant qu'éducation interculturelle.

Le plurilinguisme individuel, quel que soit le profil de chaque répertoire, peut jouer un rôle significatif sur le sentiment d'appartenance à l'ensemble européen et sur l'évolution de cette identité européenne en constitution : puisque l'Europe est, en tous ses lieux, une zone multilingue, le sentiment d'appartenir à cet espace politique

et culturel dépend de la capacité à échanger avec les autres Européens, à découvrir la richesse de leurs répertoires linguistiques, à se reconnaître concrètement et affectivement dans cette pluralité. L'amitié civique pour les langues de l'Autre est susceptible de fonder une appartenance à l'Europe ancrée non dans la valorisation de telle langue particulière, mais fondée sur l'adhésion à une valeur : celle du respect de la diversité des répertoires plurilingues des citoyens européens, comme expression de leur identité.

Le développement du répertoire plurilingue (maîtriser davantage des langues et/ou acquérir une meilleure connaissance de celles-ci) doit s'accompagner d'une prise de conscience qui conduise à faire l'effort d'apprendre et d'utiliser, même partiellement, les langues de ses voisins ou des ses partenaires, quels qu'ils soient. Au sein des enseignements scolaires, cette éducation, est nécessairement de la responsabilité des langues plus enseignées ou les plus recherchées (la langue «nationale» ou l'anglais, par exemple), puisque leur légitimité devrait rendre d'autant plus acceptable la valeur de la diversité linguistique.

3. La mise en œuvre du plurilinguisme : des instruments pour des valeurs

La notion de plurilinguisme, posée comme valeur et comme finalité, a été explorée dès 1997 dans l'analyse, préparatoire au *Cadre*, de D. Coste, D. Moore et G. Zarate (*Compétence plurilingue et pluriculturelle*) et définie comme compétence plurielle, transversale évolutive et composite, mettant en jeu des langues de tous statuts et relevant pourtant de la même compétence (savoir la langue) et de la même personne. Cette perspective est présente dans le *Cadre* (voir le chapitre 8, p. 129 et suivantes, dans l'édition française). Elle a été développée et systématisée par le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (voir Beacco et Byram 2003) (1), dont l'élaboration a commencé en 2000 et dont une première version a été présentée lors de la Conférence inter-gouvernementale : *Langues, Diversité, citoyenneté : Politiques pour la promotion du plurilinguisme en Europe* (Strasbourg 13-15 novembre 2002).

L'opérationnalisation de l'éducation plurilingue est rendue possible par la très large adoption du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, qui permet d'organiser des enseignements de langues diversifiés. Elle est visible aux programmes concrets retenus par le *Plan d'action* de la Commission (déjà cité) dans sa section III, en particulier, (*Créer un environnement favorable aux langues*), où les langues minoritaires reçoivent droit de cité (II.2, dernier §).

Organiser les enseignements de langues dans une perspective plurilingue implique, concrètement :

- d'expliciter les finalités des politiques linguistiques éducatives : les responsables politiques ont à charge d'expliquer les finalités au nom desquelles sont organisés les enseignements de langues. Ces orientations relèvent du débat public et ne peuvent être de simples "applications" de connaissances pédagogiques ou didactiques, qui n'en sont que des instruments ;
- d'élaborer un projet cohérent pour les langues : les politiques linguistiques éducatives ont à définir des actions suivies dans le temps pour valoriser et développer les répertoires plurilingues des citoyens. Cela signifie aussi qu'il convient de mieux coordonner les formations dans l'espace (elles dépendent souvent de ministères, de services ou d'administrations locales différentes), de manière à créer des parcours d'enseignement diversifiés, à mutualiser les ressources d'enseignement disponibles (au niveau national, régional ou municipal, associatif ...) et à créer des passerelles entre les langues enseignées (langue nationale et langues étrangères, langue nationale et langue maternelle, langues étrangères entre elles...) ;
- de définir des objectifs globaux, de manière prospective, en fonction des dynamiques économiques et démographiques prévisibles. Le corps social, dont les choix en matière linguistique répondent à des attentes et stratégies individuelles ou de groupe, devrait être informé de ces dynamiques, des besoins langagiers collectifs à venir et ne pas s'en tenir à des idées reçues quant à la valeur présumée des langues, qui est celle qu'elles ont aujourd'hui et non nécessairement demain ;

- d'organiser le développement de la compétence plurilingue durant toute la vie. Les langues pourraient ne pas être vécues comme concurrentes (faute de temps disponible à consacrer à leur enseignement) ou incompatibles, si l'on admettait qu'on peut les apprendre à tout âge, qu'elles ne nécessitent pas nécessairement de compétences intellectuelles particulières, qu'on peut les connaître de manière partielle ou pour des emplois spécifiques et qu'il ne faut donc pas une vie entière pour se les approprier. L'essentiel n'est pas qu'elles soient apprises très jeune, avant d'autres, plus longtemps que d'autres... , mais bien que chacun, dans le cadre scolaire, professionnel, à titre personnel, acquière les langues qu'il souhaite, au niveau qu'il souhaite, pour les usages qu'il souhaite en faire ;

- de prendre en charge une éducation au plurilinguisme dans le cadre d'une éducation pluriculturelle. Le développement du répertoire plurilingue peut s'accompagner d'une prise de conscience qui conduise à respecter les langues des autres, à faire l'effort d'apprendre et d'utiliser, même partiellement les langues de ses voisins ou des ses partenaires, quels qu'ils soient. Au sein des enseignements scolaires, cette éducation. est nécessairement de la responsabilité les langues plus enseignées ou les plus recherchées (langue nationale ou anglais, par exemple), puisque le statut de langue légitime de celles-ci devrait rendre d'autant plus crédible la valeur démocratique de la tolérance linguistique et celle de la diversité linguistique et culturelle ;

Les obstacles à la mise en place de telles perspectives sont bien connus :

- l'identité "nationale" : les langues sont aussi une forme de l'appartenance à une communauté humaine particulière. Avec d'autres "matériaux, comme les habitudes alimentaires, les croyances partagées... , elles constituent un élément d'identification essentiel. Cette forme de l'appartenance a été institutionnalisée dans le cadre des Etats nations qui se sont dotés d'une ou de plusieurs langues nationales ou officielles. Celles-ci sont employées dans les rapports entre l'Etat et les citoyens et servent de langue d'enseignement à l'Ecole. Elles finissent par définir l'appartenance nationale autrement que sur une base juridique (celle de la nationalité) : sera volontiers considéré comme "national" celui qui parle cette (ou une des ces) langue(s). On finit même par confondre langue nationale et langue maternelle ;

- La "question" de l'anglais : la prise en charge par l'enseignement de la diversité des langues se trouve compliquée par la prééminence actuelle de l'anglais. L'emploi de l'anglais ne correspond pas uniquement à des nécessités de la communication : la connaissance de l'anglais peut être recherchée comme moyen d'accès à la réussite, au bien être ou à la modernité. Ce qui en accroît la valeur symbolique. L'essentiel demeure que la connaissance de cette langue ne fasse pas considérer comme inutile ou superflue celle des autres ;

- Les représentations ordinaires de l'apprentissage des langues : à partir de ces opinions courantes, on estime facilement, par exemple, que les «fautes» commises dans l'emploi des langues sont peu admissibles et qu'il convient d'avoir de celles-ci une maîtrise aussi parfaite que possible. Le modèle de compétence à atteindre semble être celui du locuteur natif, idéal évidemment hors de portée. Ces représentations conduisent souvent à considérer que l'apprentissage d'une langue est nécessairement coûteux en temps (et en argent) ;

On voit que ces obstacles à la réalisation de formations linguistiques organisées dans la perspective plurilingue ne sont pas d'ordre technique. Ils tiennent aux représentations dominantes des langues et de leur apprentissage. Il apparaît donc opportun de tenir compte des connaissances produites dans les domaines de la sociolinguistique et de la didactique des langues, pour éviter que les choix individuels et collectifs de politique linguistique ne s'effectuent qu'à partir de considérations de «bon sens».

Il est de la responsabilité des autorités éducatives et des citoyens, si tel est leur choix, de mieux faire comprendre ce qu'est la compétence plurilingue et à quels enjeux communs elle répond. Dans ce domaine, le *Guide* et le *Plan* rappellent, chacun selon leurs fonctions propres, que l'on peut intervenir par :

- des campagnes d'opinion (nationales, dans les établissements scolaires...), comme celles conçues et organisées dans le cadre de la Journée européenne des langues qui peut constituer une source de «bonnes pratiques» ;
- une présence accrue des langues dans les médias (émissions, films en langue originale sous titrés, à la télévision), dans les lieux publics, de manière à multiplier les contacts concrets avec la diversité des langues ;
- des actions de sensibilisation des parents d'élèves (et des élèves) au moment des choix, pour mieux faire percevoir la diversité des choix possibles, leurs bénéfices et leurs coûts respectifs, pour le présent mais aussi dans la durée : il convient d'éclairer la demande sociale ;
- la formation des responsables d'établissements scolaires au plurilinguisme, à ses enjeux éducatifs de manière à ce qu'ils ne privilégient pas seulement l'enseignement des langues les plus demandées, qu'ils partagent des solutions techniques pour aménager concrètement la diversité de l'offre en langue, pour l'organiser aux moindres coûts ;
- des moyens concrets d'encourager la diversification des enseignements (discrimination positive des financements publics, par exemple) ;
- la reconnaissance de la valeur de toutes les compétences acquises en langues, en les intégrant dans les enseignements institutionnels, de manière à prendre en compte ces acquis quelle qu'en soit le niveau (même des "niveaux débutants" ont une valeur dans le monde professionnel) et quels que soient les modes d'acquisition (individuel, non scolaire, par suite de séjours à l'étranger, par la fréquentation des TV étrangères...). Le Portfolio européen des langues constitue un instrument qui permet, précisément, de valoriser la multiplicité des acquis.

Pour traduire dans les cursus de langues et dans les programmes correspondants une telle volonté politique, on peut :

- ménager une place accrue, dans les enseignements de langue, à l'apprentissage de l'autonomie par les apprenants. C'est cette compétence fondamentale (apprendre par soi-même) qui assurera l'évolution du répertoire plurilingue de chacun et permettra de l'adapter à des nouvelles exigences personnelles
- différencier les formes d'enseignement : il n'y a pas une seule manière d'enseigner un contenu unique (une langue), car la connaissance d'une langue est affaire d'appropriations graduées, différenciées et spécifiques, produisant des savoirs et des savoir-faire tous légitimes, pour peu qu'ils permettent de faire ce que chaque apprenant vise. Cette différenciation des enseignements de langues est fondée sur la possibilité d'analyser la connaissance d'une langue par compétences et par niveau à atteindre dans chacune de ces compétences. C'est elle qui permet la diversification de l'offre en langues.
- différencier les objectifs d'enseignement des langues, en fonction, par exemple, des besoins langagiers nationaux ou individuels, des attentes et exigences des utilisateurs/apprenants, du rôle attendu des enseignements linguistiques par rapport à d'autres enseignements (par exemple, une éducation à la lecture, transversale aux matières "linguistiques")
- décloisonner les formations linguistiques Cette perspective n'implique pas de faire disparaître les matières scolaires actuelles, au profit de nouveaux cours de communication verbale assez indistincts. On se limite à préconiser la mise en place de concordances et de convergences effectives entre ces enseignements, entre eux et avec les enseignements non linguistiques.

La mise oeuvre d'une éducation plurilingue, comme dénominateur commun des politiques linguistiques éducatives, ne passe pas par des mesures révolutionnaires, mais par l'aménagement des enseignements existants. Modifier les curriculums existants pour arriver à des formes d'éducation linguistique intégrant les enseignements de langues et diversifiant les langues sur toute la durée des apprentissages, suppose fondamentalement d'agir sur les représentations sociales des utilisateurs et des décideurs, au nom d'une valeur déjà reconnue, celle de la relation entre la connaissance et la reconnaissance des

langues et la citoyenneté démocratique. Il n'est pas dit qu'une telle politique soit plus coûteuse que celles menées actuellement. En tout cas, le coût des politiques linguistiques est insignifiant au regard des guerres civiles et conflits internationaux qu'elles peuvent contribuer à désamorcer.

On peut chercher à aller plus loin : le *Guide* sert, dès à présent, de base à un processus d'auto-évaluation des politiques linguistiques éducatives nationales proposé aux Etats-membres par le Conseil. Il ne s'agit aucunement d'audit, à la manière de l'OCDE, mais d'un dispositif de dialogue entre autorités nationales, société civile et experts du Conseil, qui se trouvent être eux-mêmes, le plus souvent, décideurs de politique linguistique dans leur propre pays. Ce dialogue conduit à l'établissement, par les autorités nationales, de perspectives pour le futur de l'enseignement des langues qu'ils se proposent d'atteindre. Ce processus (2), dit *Profil de politique linguistique éducative*, est en cours pour la Hongrie, la Norvège, la Slovaquie et Chypre. Il se met actuellement en place pour d'autres Etats membres. Un dispositif convergent semble devoir être mis en œuvre par la Commission, sous forme d'échanges de bonnes pratiques et d'évaluation par des pairs (*Plan* : Introduction, 3).

Il semble donc fondé d'avancer que les instruments élaborés au sein de la Commission et du Conseil de l'Europe ne relèvent pas exclusivement de préoccupations techniques mais qu'elles concourent à la mise en œuvre de politiques linguistiques éducatives inspirées par des valeurs européennes partagées.

Bibliographie

- Beacco, J.-C. et Byram, M. (avril 2003) : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, Projet 1 (rév.), Divisions des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Benveniste, Cl.-Bl. et Valli, A. (éd.) (1997) : L'intercompréhension : le cas des langues romanes, Le français dans le monde, Recherches et Applications.
- Conseil de l'Europe (2001) : Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer, Hatier, Paris.
- Commission des Communautés européennes (2003) : Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique : un plan d'action (2004-2006), COM (2003) 449 final, Bruxelles.
- McCann, W. J., Klein, H. G. et Stegmann, T. D. (2003) : EuroComRom – The Seven Sieves : how to read all the Romance languages right away, Ed. EuroCom vol 5, Shaker Verlag, Aachen.
- Eurobaromètre (19 février 2001) : Les Européens et les langues étrangères - Résultats de l'Eurobaromètre spécial pour l'Année européenne des langues, Bruxelles.
- Glaboniat M., Müller, M., Rusch P., Schmitz, H. et Wertenschlag, L. (2002) : Profile deutsch, Langenscheidt, Berlin.

Notes

¹ Ce document est disponible sur le site Internet : <http://www.coe.int/lang/fr> - Division des politiques linguistiques/Activités en matière de politique

² Il est décrit sur le site web du Conseil.