

Brigitte JOSTES

Union européenne et apprentissage des langues

En quête d'un espace communicationnel européen

L'éducation est un domaine politique passé tardivement sous la direction de l'Union européenne (UE), dans le processus de ce que l'on a appelé les effets secondaires ou *spill-over* de l'europanisation. Ce passage a d'abord concerné le secteur de la formation professionnelle, pour laquelle l'article 128 du traité de la Communauté économique européenne (CEE) prévoyait déjà une politique commune ; le règlement sur les formations proposées pour ceux que l'on appelle les travailleurs mobiles et pour leurs enfants en 1968, puis la décision (d'abord contesté juridiquement) sur le programme d'action Erasmus en 1987 ont ouvert la voie d'une politique éducative au niveau européen touchant, depuis le traité de Maastricht avec les articles 126 et 127 (et depuis Amsterdam, les articles 149 et 150), tous les secteurs de l'éducation. Dans ce domaine, l'action politique se limite toutefois à des mesures visant à soutenir et à compléter l'action des États membres, qui restent responsables des contenus et de la conception de leurs systèmes éducatifs ¹.

À la suite de l'espace économique européen commun (EEEC), destiné à devenir, depuis la déclaration du Conseil européen de Lisbonne en 2000, « l'espace économique le plus compétitif et le plus dynamique du monde », on travaille à la création d'un « espace scientifique européen », d'un « espace européen de l'enseignement supérieur » et d'un « espace européen de la formation permanente ». Or, les frontières linguistiques semblent entraver la construction de ces espaces, bien plus que celle de l'espace économique ; la diversité linguistique européenne apparaît comme un obstacle à leur construction.

1. Sur cette évolution historique et ses aspects juridiques, voir notamment Blanke (1994) et Fürst (1999).

C'est pourquoi les initiatives prises en faveur des langues dans le domaine éducatif ont très tôt visé à construire un multilinguisme individuel qui serait la condition préalable à la construction d'espaces européens. Ainsi, dans l'article 126 (149 aujourd'hui) du traité de Maastricht, l'apprentissage des langues apparaît en tête des objectifs cités². Même si le concept d'« espace communicationnel » apparaît rarement dans les documents politiques, on peut, dans une perspective linguistique, s'interroger sur les structures d'un tel espace tel que le définissent implicitement les textes relatifs à la politique éducative³. C'est ce que nous faisons dans ce chapitre : après deux premières parties – plutôt documentaires –, nous reprenons les deux concepts de « langue de la proximité » et « langue de la distance » employés en théorie linguistique (à la suite de Koch et Oesterreicher, 1985).

La première partie présente la chronologie des décisions et mesures prises par l'UE dans le domaine de l'apprentissage des langues. Les décisions et initiatives relatives aux migrants en Europe ne sont toutefois pas traitées dans le détail, ce qui tient notamment au fait que ces deux champs – enseignement des langues étrangères d'une part et intégration des migrants d'autre part – ne sont que timidement mis en relation l'un avec l'autre par la Commission européenne elle-même⁴. La deuxième étape consistera à pré-

2. Voir à ce sujet les citations relatives aux langues p. 159-164 de cet article.

3. Dans la littérature, la relation entre les concepts d'« Europe » et d'« espace communicationnel » apparaît surtout dans le contexte d'interrogations relatives aux médias ; voir Kleinstaub et Rossmann (1994) et Erbring (1995). On trouve de manière récurrente l'affirmation selon laquelle on ne peut encore parler dans le domaine des médias d'une « Europe comme espace communicationnel » qui existerait déjà ; voir par exemple Glotz (1995). On trouve également une problématisation de la construction sociale d'espaces, telle qu'elle a été étudiée en France par Lefebvre (1974) en particulier, bien évidemment d'une importance centrale pour le concept d'Europe aussi, dans l'introduction de Kleinstaub et Rossmann (1994). On trouve dans les travaux de Krefeld (2002a, 2002b, 2004a, 2004b) des réflexions linguistiques sérieuses sur les dimensions d'un espace communicationnel associé à une communauté plurilingue (mais, jusque-là, sans évocation d'un espace nommé « Europe ») ; voir à ce sujet la partie 3 de la présente contribution.

4. À ce sujet, voir notamment la remarque critique d'Albert Raasch sur l'Année européenne des langues, organisée par la Commission européenne en coopération avec le Conseil de l'Europe en 2001 afin de promouvoir l'apprentissage des langues : « Néanmoins, le lien avec les projets initiés au niveau européen amène à se (dé)tourner vers l'Europe. Or, à l'ère de l'internationalisation et de la mondialisation, les langues et les cultures plus lointaines se sont rapprochées de nous ; il nous faut des connaissances de spécialistes – notamment des connaissances linguistiques – pour elles aussi. Cela vaut également pour les langues des futurs États membres de l'UE ainsi que pour les langues des citoyens qui sont venus chez nous et vivent ici en ayant d'autres langues fondamentales. Se limiter à l'Europe au sens strict est un risque. » (Raasch 2002 : 85.)

senter les études consacrées à la compétence linguistique effective en Europe et à l'efficacité de ces initiatives. La troisième partie posera de manière critique la question du modèle d'un espace européen de communication implicitement posé.

Sa thématique place cette contribution à la jonction entre politique éducative et linguistique, un champ principiellement marqué par le difficile dialogue entre science et politique⁵. En matière d'apprentissage des langues, la politique ne se fait pratiquement pas conseiller par des linguistes, mais d'abord par des didacticiens, des psychologues, des sociologues et des cadres des institutions en charge de l'éducation ; elle met les évaluations entre les mains de cabinets de conseil. Ces habitudes tiennent certainement aussi à la linguistique elle-même, qui réduit parfois à l'extrême son objet de recherche, la « langue ». C'est contre une telle réduction de l'objet langue que se tourne une recherche linguistique « historico-anthropologique », qui constitue également le cadre du présent travail⁶.

Initiatives européennes en faveur de l'apprentissage des langues : chronologie (présentation sélective)⁷

Synthèse

1974 : Résolution des ministres de l'Éducation réunis au sein du Conseil des communautés européennes du 6 juin 1974 sur la coopération en matière d'Éducation, *Journal officiel n° C 098 du 20 août 1974*.

1976 : Résolution du Conseil et des ministres de l'Éducation réunis au sein du Conseil du 9 février 1976 avec un programme d'action en matière d'Éducation, *Journal officiel n° C 038 du 19 février 1976*.

5. Umberto Eco souligne le conflit entre les décideurs d'une part et les intellectuels d'autre part : « [...] Le moment de l'action exige que les nuances et contradictions soient écartées (ceci étant la fonction irremplaçable des décideurs dans toute institution), tandis que la fonction intellectuelle consiste précisément à déterrer les contradictions et à les mettre en lumière » (Eco, 1998 : 18.) Pour les aspects concrets de la question de la concertation en politique linguistique, voir Christ (1996).

6. Voir Jostes et Trabant (2005).

7. Les déclarations et textes établis par l'UE sont reproduits notamment dans : Conseil des communautés européennes (1983-1993) et Conseil de l'Union européenne (1998, 2002). D'autres sources sont rassemblées notamment dans : Schäfer (1991 ; 1994) et Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (1996-2000). C'est moi qui souligne dans les citations suivantes. Sur les mesures en faveur de l'apprentissage des langues, voir également Commission européenne (2001).

Enseignement des langues étrangères

17. Afin de permettre au plus grand nombre possible d'élèves d'apprendre les langues de la Communauté, la poursuite des objectifs suivants sera encouragée :

- l'offre à tous les élèves de la possibilité *d'étudier au moins une autre langue de la Communauté* ;
- le principe que tout futur professeur de langue accomplisse un séjour dans un pays ou une région parlant la langue qu'il enseignera ;
- la promotion (par exemple par le moyen de la radio et de la télévision) de l'enseignement des langues en dehors du système scolaire traditionnel et particulièrement à des fins de formation professionnelle des adultes.

1984 : Conclusions du Conseil et des ministres de l'Éducation réunis au sein du Conseil du 4 juin 1984.

II. ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES

[...] 5. Les États membres s'entendent pour soutenir toutes les mesures permettant au plus grand nombre possible d'élèves d'acquérir avant la fin de la période de scolarisation obligatoire des compétences pratiques dans deux langues étrangères et pouvant contribuer à l'entretien des compétences linguistiques dans le cadre de la formation professionnelle, de l'enseignement supérieur et de la formation pour adultes.

1985 : Adoption du rapport du comité « Pour l'Europe des citoyens » par le Conseil européen ; Milan, 28-29 juin 1985.

5.2. Enseignement des langues

Les langues parlées dans la Communauté forment un élément essentiel de son patrimoine culturel et contribuent à sa richesse et à sa diversité. Pour que les populations puissent s'entendre par-delà les frontières, il faut d'abord qu'ils se comprennent. La connaissance pratique des langues, des cultures et des conditions de vie des autres États membres revêt dès lors une importance particulière et devrait être encouragée dès le jeune âge.

Le comité propose au Conseil européen [...]

- l'acquisition par un maximum de jeunes, avant la fin de la période de scolarité obligatoire, d'une connaissance pratique de deux langues en plus de leur langue maternelle, dont au moins une de la Communauté [...].

1987 : Décision du Conseil du 15 juin 1987 sur un programme d'action communautaire en matière de mobilité des étudiants (ERASMUS), *Journal officiel n° L 166 du 25 juin 1987*.

1988 : Résolution du Conseil et des ministres de l'Éducation réunis au sein du Conseil sur la dimension européenne dans l'Éducation du 24 mai 1988, *Journal officiel n° C 177 du 6 juillet 1988* : 0005 – 0007.

1989 : Décision du Conseil du 28 juillet 1989 établissant un programme d'action visant à promouvoir la connaissance des langues étrangères dans la Communauté européenne (LINGUA), *Journal officiel n° L 239 du 16 août 1989*.

[...] La réalisation du marché intérieur devrait être facilitée par l'amélioration quantitative et qualitative de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères à l'intérieur de la Communauté, afin de permettre aux citoyens de celle-ci de communiquer entre eux et de surmonter les difficultés linguistiques qui entravent la libre circulation des personnes, des biens, des services et des capitaux [...].

Article 4

Le programme LINGUA a pour objectif principal de promouvoir une amélioration quantitative et qualitative de la connaissance des langues étrangères en vue de développer les compétences en matière de communication à l'intérieur de la Communauté [...].

Article 5

[...]

- Encourager tous les citoyens à acquérir une *connaissance pratique de langues étrangères*.
- Multiplier les possibilités d'enseigner et d'apprendre des langues étrangères dans la Communauté et, en particulier, encourager la connaissance des langues étrangères les moins répandues et les moins enseignées.

1992 : Traité sur l'Union européenne, signé à Maastricht le 2 février 1992.

Article 126

(2) L'action de la Communauté vise :

- à *développer la dimension européenne dans l'éducation, notamment par l'apprentissage et la diffusion des langues des États membres* [...].

1993 : Livre vert sur la dimension européenne du système éducatif, *COM/93/0457/final*.

1994 : Décision du Conseil du 6 décembre 1994 établissant un programme d'action par la mise en œuvre d'une politique de formation professionnelle de la Communauté européenne (LEONARDO), *Journal officiel n° L 340 du 29 décembre 1994*.

1995 : Résolution n° 819/95/EG du Parlement européen et du Conseil du 14 mars 1995 sur le programme d'action communautaire SOCRATES, *Journal officiel n° L 87 du 20 avril 1995*.

1995 : Résolution du Conseil du 31 mars 1995 concernant l'amélioration de

la qualité et de la diversification de l'apprentissage et de l'enseignement des langues au sein des systèmes éducatifs de l'Union européenne, *Journal officiel n° C 207 du 12 août 1995*.

[...] le Conseil souligne le besoin :

- de promouvoir, par des mesures appropriées, une amélioration qualitative de la connaissance des langues de l'Union européenne au sein des systèmes éducatifs en vue de développer les compétences en matière de communication à l'intérieur de l'Union européenne, et d'assurer une diffusion aussi large que possible des langues et des cultures de tous les États membres ;

- de prendre des mesures incitatives en vue de diversifier les langues enseignées dans les États membres, en donnant aux élèves et aux étudiants des possibilités pour acquérir au cours de leur scolarité ou de leurs études supérieures une compétence dans plusieurs langues de l'Union européenne.

1995 : Conclusions du Conseil du 12 juin 1995 sur la diversité linguistique et le pluralisme linguistique dans l'Union européenne, *Document 7839/95 Presse 175*.

1995 : Livre blanc de la Commission européenne : « Enseigner et apprendre – Vers la société cognitive ».

Il n'est plus possible de réserver la maîtrise des langues étrangères à une élite ou à ceux qui l'acquièrent grâce à leur mobilité géographique. Dans le prolongement de la Résolution du Conseil des ministres de l'éducation du 31 mars 1995, il devient *nécessaire de permettre à chacun, quel que soit le parcours de formation et d'éducation qu'il emprunte, d'acquérir et maintenir la capacité à communiquer dans au moins deux langues communautaires autres que sa langue maternelle*.

1996 : Livre vert : « Éducation, formation, recherche : les obstacles à la mobilité transnationale » de la Commission européenne (2 octobre 1996).

17. Le manque de maîtrise des langues étrangères ainsi que la connaissance insuffisante de certains aspects de la vie culturelle restent les deux principaux obstacles à la mobilité [...].

26. Suppression des obstacles linguistiques et culturels :

Apprentissage d'au moins deux langues de la Communauté [...].

1999 : Décision du Conseil du 26 avril 1999 établissant la deuxième phase du programme d'action communautaire en matière de formation professionnelle « Leonardo », *Journal officiel n° L 146 du 11 juin 1999*.

2000 : Décision n° 253/2000/EG du Parlement européen et du Conseil du 24 janvier 2000 établissant la deuxième phase du programme d'action

communautaire en matière d'éducation « Socrates », *Journal officiel n° L 28 du 3 février 2000*.

2000 : Conseil européen (Lisbonne), 23 et 24 mars 2000, conclusions de la Présidence.

L'Union s'est aujourd'hui fixé un nouvel objectif stratégique pour la décennie à venir : devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale.

2000 : Décision n° 1934/2000/EG du Parlement européen et du Conseil du 17 juillet 2000 établissant l'Année européenne des langues 2001, *Journal officiel n° L 232 du 14 novembre 2000*.

2001 : Communication de la Commission : réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, Bruxelles, 21 novembre 2001, *COM (2001) 678 final*.

2002 : Résolution du Conseil du 14 février 2002 sur la promotion de la diversité linguistique et de l'apprentissage des langues dans le cadre de la mise en œuvre des objectifs de l'Année européenne des langues 2001, *Journal officiel n° C 50 du 23 février 2002*.

LE CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE –

[...] SOULIGNE,

(1) que la connaissance des langues constitue une des aptitudes de base nécessaires à tout citoyen pour participer efficacement à la société européenne de la connaissance, et favorise à ce titre tant l'intégration dans la société que la cohésion sociale ; et qu'une connaissance approfondie de la ou des langues maternelles peut faciliter l'apprentissage d'autres langues ;

(2) que la connaissance des langues joue un rôle important pour faciliter la mobilité, tant dans le cadre de l'enseignement qu'à des fins professionnelles et pour des raisons culturelles et personnelles ;

(3) que la connaissance des langues constitue également un atout pour la cohésion européenne compte tenu de l'élargissement de l'Union européenne ;

(4) que toutes les langues européennes sont, du point de vue culturel, égales en valeur et en dignité et font intégralement partie de la culture et de la civilisation européennes ;

[...] INVITE les États membres, dans le cadre, les limites et les priorités de leurs systèmes politiques, juridiques, budgétaires, d'éducation et de formation respectifs,

(1) à prendre les mesures qu'ils jugent appropriées *pour offrir aux élèves, autant que faire se peut, la possibilité d'apprendre deux, ou, le cas échéant, plusieurs langues autres que leur(s) langue(s) maternelle(s)*, et à promouvoir l'apprentissage des langues étrangères par d'autres personnes dans le cadre de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, en tenant compte de la diversité des besoins du public cible et de l'importance d'assurer l'égalité d'accès aux possibilités d'apprentissage. Afin de promouvoir la coopération et la mobilité à travers toute l'Europe, l'offre en matière de langues enseignées devrait être aussi diversifiée que possible et inclure également celles des pays et/ou des régions limitrophes [...].

2002 : Programme de travail détaillé sur le suivi des objectifs des systèmes d'éducation et de formation en Europe, *Journal officiel n° C 142 du 14 juin 2002*.

OBJECTIF 3.3. – PROMOTION DE L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES

C'est dans les langues que la diversité de l'Europe se manifeste de la manière la plus frappante. Cependant, si l'on veut tirer parti de cette diversité, *les citoyens européens doivent pouvoir communiquer les uns avec les autres. La maîtrise des langues fait partie des compétences de base requises par l'Europe [...]*.

A. Points clés

1. Encourager chacun à *apprendre deux langues autres que sa langue maternelle, ou, le cas échéant, davantage*, et mieux faire comprendre l'importance de l'apprentissage des langues étrangères à tout âge [...].

2002 : Document de travail des services de la Commission. « Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique » – Consultation, SEC(2002) 1234, 13 novembre 2002.

2003 : Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social et au Comité des régions : « promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique » : plan d'action 2004-2006, Bruxelles, 24 juillet 2003, *COM(2003) 449 final*.

Élargissement des objectifs et des mesures

Après le lancement officiel du processus d'élargissement de l'europeanisation au secteur de l'Éducation en 1974, l'année 1976 constitue une date décisive en matière d'apprentissage des langues étrangères. S'exprime pour la première fois l'objectif de donner à tous les élèves la possibilité « d'apprendre au moins une autre langue de la communauté ». Huit ans plus tard,

dès 1984, la barre est placée nettement plus haut. Le Conseil s'accorde sur le souhait qu'autant d'élèves que possibles acquièrent « avant la fin de la période de scolarisation obligatoire des compétences pratiques dans deux langues étrangères », un objectif éducatif dont la dimension politique est évidente : seul l'objectif élargi d'une seconde langue étrangère ouvre un espace à d'autres langues étrangères que l'anglais. Les objectifs culminent de façon provisoire en 1995 avec le livre blanc de la Commission européenne : il n'y est plus question uniquement des élèves, mais de tous les citoyens de l'Union. Il « devient nécessaire de permettre à chacun, quel que soit le parcours de formation et d'éducation qu'il emprunte, d'acquérir et maintenir la capacité à communiquer dans au moins deux langues communautaires autres que sa langue maternelle. » Après la mention de « au moins deux langues communautaires autres que sa langue maternelle » déjà présente dans la décision du Conseil à la suite de l'Année européenne des langues, le programme de travail du Conseil Éducation de l'année 2002 indique d'une part, de manière générale, qu'il faut « encourager chacun à apprendre deux langues autres que sa langue maternelle » ; mais, dans la section soulignant les points centraux, ce nombre apparaît comme un minimum : encourager chacun à apprendre, outre sa propre langue maternelle, deux langues étrangères voire davantage.

Depuis le milieu des années 1980, ces objectifs ont été étayés par des programmes destinés à promouvoir leur application : le programme Erasmus (1987) a marqué un point de départ ; puis, en 1989, le premier programme Lingua a été adopté pour la période 1990 à 1994 ; il a ensuite été inscrit dans les deux grands programmes éducatifs : Socrates (pour l'éducation) et Leonardo (pour la formation professionnelle). Ces deux programmes se trouvent maintenant dans leur 2^e phase (2000-2006) ; le budget global s'élève à 1,85 milliard d'euros pour Socrates et 1,15 milliard pour Leonardo. Depuis, la Commission européenne a soumis des propositions pour la période suivante (2007-2013) : l'ensemble du programme doit à l'avenir se diviser en quatre domaines (enseignement scolaire et secondaire, enseignement supérieur, formation professionnelle, formation pour adultes) et le budget doit être multiplié par trois (13,6 milliards d'euros). Peuvent participer aux programmes, en plus des États membres, les États de l'Association européenne de libre-échange (Islande, Liechtenstein, Norvège) et les candidats à l'adhésion.

Outre ces programmes éducatifs, qui comportent des actions visant la promotion des langues, d'autres initiatives contribuent également à soutenir leur apprentissage. Depuis 1998, le concours pour le label européen des lan-

gues a lieu chaque année dans toute l'Europe, et récompense des projets linguistiques particulièrement novateurs. Sur une initiative commune du Conseil de l'Europe et de l'Union européenne, l'année 2001 a été déclarée Année européenne des langues : avec un budget global de 10,8 millions d'euros, la Commission européenne a soutenu des projets et des campagnes de promotion en faveur de l'apprentissage des langues. À la suite d'une consultation publique sur la base d'un document de travail des services de la Commission, un « plan d'action » visant à « promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique » a été adopté pour la période 2004-2006.

Impact/Évaluations

On peut opposer à la chronologie des objectifs de développement et des programmes de promotion une chronologie des déceptions statistiques. En 1987, un sondage Eurobaromètre a indiqué que seule la moitié des jeunes ayant appris une langue étrangère au cours de leur scolarité sont en situation de tenir une conversation dans cette langue. Et l'étude Eurobaromètre réalisée en amont de l'Année européenne des langues 2001 montre elle aussi à quel point la réalité est encore loin du niveau des objectifs définis⁸ : 53 % des personnes interrogées indiquent parler au moins une autre langue en plus de leur langue maternelle, et 26 % deux langues étrangères. Jürgen Trabant a déjà précisé très justement que ce sondage s'appuie sur une définition contestable de ce qu'est une « langue ». Ainsi, c'est notamment parce que le latin n'est pas compté comme langue étrangère que l'Allemagne est mal classée⁹. Mais, indépendamment de cela, les réponses aux questions d'opinions sont instructives : 71 % des Européens sont d'avis que chaque habitant de l'Union européenne devrait savoir parler au moins une langue européenne en plus de sa langue maternelle. Pratiquement la même proportion des per-

8. Sur ces données, voir INRA (2000).

9. Voir Trabant (2002). Sur l'épineux débat quant au rôle du latin comme langue étrangère, nous évoquerons ici uniquement le résultat intéressant d'une enquête réalisée par Willis J. Edmondson (2001) à l'université de Hambourg sur la question de l'apprentissage des langues étrangères en dehors du cursus scolaire. Il y apparaît que les étudiants ayant fait du latin à l'école ont tendanciellement appris plus de langues étrangères, même si le latin n'est pas comptabilisé. Selon Edmondson, ce résultat conforte sa position selon laquelle l'école doit proposer de la culture plutôt que de l'entraînement. L'école doit, d'après lui, préparer à la diversité du monde des langues et non tenter de proposer un kit pratique préparant à un monde dont il est impossible de prévoir les besoins à venir.

sonnes interrogées convient que cette langue devrait être l'anglais. Seuls 32,4 % des personnes ont estimé que tout Européen doit maîtriser deux langues de l'Union européenne (elles sont seulement 25 % en Allemagne).

Mais les résultats de ces sondages restent inévitablement flous et, à la suite de la demande répétée de données concrètes sur les compétences linguistiques réelles des Européens, le Conseil européen de Barcelone a finalement chargé la Commission européenne d'élaborer un indicateur européen de compétence linguistique qui donnerait – comme les enquêtes PISA régulièrement effectuées par l'OCDE – des informations valables. Les discussions des groupes d'experts rassemblés autour de la Commission européenne ont fait apparaître de nombreux problèmes d'ordre linguistique et éducatif, de sorte qu'aucune proposition réalisable n'a pour l'heure été faite. Quelles langues doivent être testées ? Quelles aptitudes linguistiques : Compréhension écrite ? Compréhension orale ? Expression orale ? Expression écrite ? Comment les groupes comparés doivent-ils être composés pour rendre compte des situations respectives de l'enseignement des langues étrangères dans les systèmes éducatifs : par âge, classe, nombre d'années d'enseignement, nombre d'heures d'enseignement ? Chaque délimitation possible, y compris d'un point de vue financier (par exemple la compétence de compréhension écrite en anglais), aurait un impact indésirable sur les objectifs et la diversité de l'enseignement des langues étrangères dans les États membres.

Mais, même en l'absence de données concrètes sur les compétences linguistiques effectives, il existe des informations détaillées sur l'évolution de l'enseignement des langues dans les écoles d'Europe ; ces données sont collectées et publiées par Eurydice, le réseau d'information sur l'éducation en Europe. La publication la plus récente (Eurydice, 2005) montre par exemple que l'enseignement obligatoire dans toute l'Europe intervient de plus en plus tôt ; que, au cours du premier cycle de l'enseignement secondaire (secondaire I), moins de la moitié des élèves apprend deux langues ou plus, bien que la majorité des élèves ait la possibilité, au cours de la période de scolarité obligatoire ; que l'apprentissage de l'anglais continue d'augmenter et domine presque partout et que l'allemand et le français sont les deuxièmes langues les plus fréquentes. Il faut noter dans cette publication récente l'ajout de nouveaux indicateurs se rapportant à des élèves ayant une langue maternelle différente de la langue de scolarisation et au soutien linguistique offert aux apprenants issus de familles immigrées. Cet élargissement de l'éventail et de la présentation des informations aux questions liées aux migrations, justifié en introduction par l'expression « Réalité du multilinguisme »,

pourrait être un indice d'une approche globale de l'apprentissage des langues. La conscience politique de son importance pour la création d'espaces européens apparaît au moins dans le fait que le multilinguisme est explicitement devenu l'une des missions du commissaire chargé de « l'Éducation, de la formation, de la culture et du multilinguisme ».

D'un côté, on constate effectivement chez les Européens une volonté limitée d'apprendre, au-delà de l'anglais, d'autres langues étrangères, et les craintes jusque-là non vérifiées que leurs compétences linguistiques réelles soient très en retrait par rapport aux attentes, et ce malgré un éventail d'offres diversifié. Mais d'un autre côté, les objectifs, programmes et actions de promotion du multilinguisme présentés plus haut en vue de créer des espaces européens d'apprentissage, d'éducation, de recherche, etc., doivent aller à l'encontre de cette tendance. Les évaluations existantes – réalisées dans le cadre de l'Année européenne des langues et dans celui des programmes de formation – laissent toutefois subsister des doutes quant à l'efficacité de ces initiatives et donc quant au réalisme des objectifs, fixés à un niveau élevé.

L'Année européenne des langues a fait l'objet d'une évaluation par le Conseil de l'Europe et par la Commission européenne¹⁰. Bien que cette évaluation réalisée à la demande de la Commission ait été particulièrement coûteuse et détaillée, ses résultats sont peu instructifs et peu clairs, un constat imputable à la relation problématique et tendue entre milieu politique et experts. Une part importante du budget a ainsi été consacrée à la réalisation et à la promotion d'une page Internet multilingue qu'il a toutefois fallu retirer du réseau au bout d'un an pour cause d'incompatibilité technique. Les critiques encore clairement émises dans ses premières esquisses de rapport par l'entreprise Ecotec dénonçant les coûts des erreurs commises ont progressivement été gommées et n'apparaissent qu'à peine dans le rapport définitif.

L'année européenne des langues (AEL) était destinée à toucher un large public ; les projets, articles de promotion et événements visaient surtout à donner envie d'apprendre les langues. Voici ce qu'indique l'évaluation à ce sujet :

« À ce jour, il n'est pas encore possible de dire quels effets durables – en particulier quant à la décision de démarrer l'apprentissage d'une langue étrangère – aura l'AEL. Certains signes indiquent que davantage de personnes, adultes en particulier, souhaitent apprendre les langues ou que de nouveaux cours de langues sont nécessaires. » (Commission européenne, 2002 : 4.)

Ces « signes » indéfinis d'une demande accrue de langues étrangères dans la formation pour adultes peuvent susciter – au moins concernant l'Allemagne – un certain scepticisme : quoique les centres de formation pour adultes aient été particulièrement actifs en 2003, les statistiques publiées chaque année par ces établissements montrent que le nombre d'inscrits dans le domaine des langues continue de stagner en 2001.

Bien plus intéressante encore que l'évaluation de l'AEL est une évaluation diffusée fin 2003 afin de mesurer la contribution des deux grands programmes éducatifs Socrates et Leonardo aux objectifs linguistiques qui leur sont associés. Cette étude – Évaluation rétrospective/à moyen terme de la mesure dans laquelle les programmes Socrates (Socrates 1995-1999 et la première phase de Socrates II, 2000-2006) et Leonardo da Vinci (Leonardo 1995-1999 et la première phase de Leonardo II, 2000-2006) ont rempli leurs objectifs linguistiques – également commandée par la Commission européenne, a été réalisée par la société Deloitte & Touche. Ses résultats sont d'autant plus étonnants si l'on considère à quel point il est difficile pour un mandataire de la Commission européenne d'assumer une évaluation au bilan négatif, comme l'a montré plus haut l'exemple de la présence sur Internet pendant l'Année européenne des langues.

Un aspect positif ressort de cette évaluation : les programmes étudiés ont contribué à développer la compréhension interculturelle et à sensibiliser à la diversité linguistique. Cependant, toutes les questions plus concrètes ont donné des résultats négatifs : pratiquement personne n'a appris de nouvelle langue étrangère ; certaines personnes ont amélioré leurs compétences dans une langue déjà apprise ; pour la plupart des projets, c'est l'anglais qui a été choisi comme langue de travail et, même dans le cadre des mesures visant à soutenir la mobilité (qui constitue la véritable réussite de ces programmes), la langue utilisée est généralement l'anglais. Les projets dans le cadre desquels ont été élaborés des matériels pédagogiques, en particulier pour les langues d'Europe, ne peuvent le plus souvent pas être considérés comme des succès car ces matériels n'ont pas été diffusés. L'impact des programmes sur les systèmes éducatifs nationaux – à l'exception de l'apprentissage dès le plus jeune âge – est très peu sensible. Nous donnons ci-après dans le tableau 1, en guise d'exemple, les résultats recueillis sur le thème de l'apprentissage des langues.

10. Voir Commission européenne (2002) et Conseil de l'Europe (2002).

Tableau 1 – Étude « Coordinateurs du projet » – Impact sur les participants
« Selon vous, sur les personnes touchées par le projet, combien ont : »

	Entre 0 et 25 %	Entre 25 et 50 %	Entre 50 et 75 %	Plus de 75 %
Appris une nouvelle langue étrangère (353 réponses)	80,2 %	9,3 %	5,7 %	4,8 %
Accru leur ouverture d'esprit en termes de diversité linguistique (365 réponses)	19,7 %	23,8 %	30,4 %	26,0 %
Accru leur ouverture d'esprit en termes de compétences interculturelles (329 réponses)	10,6 %	14,6 %	32,8 %	41,9 %

(Deloitte & Touche 2003 : 68.)

Un bilan aussi négatif incite bien entendu à s'interroger sur les motivations de la politique linguistique et à les distinguer. C'est ce que fait la conclusion de l'étude :

« Notons toutefois une préoccupation importante. Toutes les langues sont traitées de la même manière – or, les besoins et problèmes sont très différents d'une langue à une autre. Il convient de réfléchir davantage à la diversification des approches nécessaires quant aux langues et aux publics concernés. En fait, les objectifs et les besoins qui déterminent les politiques linguistiques sont très divers :

- d'un point de vue culturel (et même scientifique), les langues doivent être apprises pour elles-mêmes ;
- d'un point de vue "économique" (et aussi en termes de communication au sein du monde de la recherche), une *lingua franca* telle que l'anglais est clairement nécessaire ;
- du point de vue de l'"intégration" (en Europe et en dehors), il est nécessaire de développer des compétences et des savoirs en anglais, mais aussi dans d'autres langues européennes très répandues (comme l'allemand, le français et l'espagnol) ;
- du point de vue de la "richesse et de la diversité culturelles", les langues MODIME* doivent être soutenues ;
- du point de vue de la "mondialisation", il faudrait être attentif aux langues non européennes, comme le chinois, etc.

* Dans la terminologie européenne, les langues « MODIME » (en anglais, « LWULT-Languages ») désignent les langues « les moins diffusées et les moins enseignées », NdT.

Il faut établir clairement des priorités entre ces différents objectifs qui sont, dans une certaine mesure, contradictoires. *Il est au moins nécessaire de distinguer les moyens devant être mis en place pour parvenir aux différents objectifs.* Cette différenciation doit prendre en compte les situations respectives des pays, qui peuvent varier (en fonction de leur histoire de l'apprentissage des langues, de la situation économique du pays, etc.). » (Deloitte & Touche, 2003 : 134 [c'est moi qui souligne, BJ].)

Sur la question des motivations et des besoins correspondant aux objectifs linguistiques dans le domaine éducatif, nous rappellerons la chronologie présentée plus haut : l'élargissement des objectifs en matière de politique linguistique (que chacun apprenne, outre sa langue maternelle, deux langues étrangères, voire plus) s'inscrit dans le contexte de la prépondérance croissante de l'anglais en Europe ; il faudrait défendre, à côté de l'anglais, indispensable pour tous, un espace pour d'autres langues étrangères. Or, il n'y a pas eu de réflexion sur les différences de fonctions linguistiques et de conditions de communication. La seule opération effectuée jusqu'à présent a été l'addition – une opération qui semble ne pas tomber juste, même avec des programmes de grande ampleur, et qui ne peut être élargie à l'infini avec la prise en compte de tous les groupes d'intérêts et de tous les besoins, par exemple dans le sens : langue d'origine + langue du lieu de résidence + anglais + grande langue de culture + langue du pays voisin + chinois/arabe + langue des signes + catalan... pour tous !

La disparition de la distance dans l'espace communicationnel (fictif) européen : la folklorisation des langues ?

Commençons par revenir sur la citation mentionnée plus haut : « Toutes les langues sont traitées de la même manière ». Les noms donnés aux programmes éducatifs (Socrate et Leonardo) me semblent être un indice important pour répondre à cette question.

Ceux qui associent au nom de Socrate l'absence d'écrits et la critique de l'écriture (comme dans le *Phèdre* de Platon) ont tout à fait raison. Une page Internet de la Commission européenne donne à la référence à Socrate l'explication suivante : « Lui-même n'a d'ailleurs pas écrit un mot¹¹ ».

11. http://europa.eu.int/comm/publications/archives/booklets/move/03/txt_de.htm. Curieusement, cette phrase apparaît sur la page citée par l'auteur dans sa version allemande, mais pas dans la version française, disponible à l'adresse suivante : http://cc.europa.eu/publications/archives/booklets/move/03/txt_fr.htm. La présente citation est donc traduite à partir de la page allemande, NdT.

Et Albert Raasch, qui a dirigé la réalisation des programmes européens en Allemagne pendant de longues années, mentionne explicitement ce lien :

« Quelles priorités intéressantes pourrait-on citer sur le fond pour cette promotion des langues :

- Priorité à la langue parlée ;
- Au centre de l'intérêt : la conversation et le contact entre les personnes. » (Raasch 2001 : 176.)

Sur la même page Internet, on trouve également une explication sur Léonard de Vinci : « Maîtrisant mal le latin, il compensa ce manque de formation en s'appuyant sur l'observation, l'expérimentation et des calculs précis *. »

Si l'on prend ces remarques au pied de la lettre, c'est donc la langue parlée et son importance pour le contact direct entre les personnes qui se trouve au centre ; le latin, langue de tradition écrite uniquement, qui plus est caractérisée par la distance temporelle, est écarté.

La charge symbolique de ces deux noms – la mise en avant de l'oral et de la proximité, et le rejet de l'écrit et de la distance – a effectivement un impact sur le traitement des langues : pour toutes les langues, ces programmes éducatifs visent d'abord – c'est en tout cas mon diagnostic – à transmettre des compétences linguistiques de proximité ; la dimension de la distance au sens de Koch et Oesterreicher (1985 ; 1990) joue un rôle moindre. Comme cette distinction entre « langue de la proximité » et « langue de la distance » aura une importance centrale dans les développements ultérieurs, je commencerai par en rappeler brièvement les bases. Le premier élément essentiel pour comprendre cette opposition est la différenciation établie par Söll (1985) entre média et conception dans le traitement scientifique des phénomènes de l'oral et de l'écrit. Tandis que la médialité d'un énoncé doit être considérée dans une relation de stricte exclusion – on s'exprime dans un code soit phonique soit graphique –, il faut voir la conception des énoncés comme un continuum entre les deux pôles « écrit » vs « parlé ». Et, même si le code phonique va dans la plupart des cas de pair avec une conception orale et que le code graphique apparaît en général dans des énoncés dont la conception doit être qualifiée d'écrite, d'autres combinaisons sont pourtant possibles et nullement exceptionnelles (le courriel, réalisé à l'écrit mais également très oral ; la communication scientifique, réalisée oralement, mais parallèlement présente sous la forme écrite, etc.). C'est pourquoi Koch et Oesterreicher

* Traduction empruntée aux pages francophones du site Internet de la Commission européenne : http://ec.europa.eu/publications/archives/booklets/move/03/txt_fr.htm, NdT.

(1990) évoquent les affinités entre réalisation phonique et conception orale d'une part, et réalisation graphique et conception écrite d'autre part ; mais, si l'on remplace les termes de conception orale et écrite par ceux de « langue de la proximité » et « langue de la distance », l'indépendance fondamentale des questions de médialité apparaît clairement. Fondamentalement, ce sont plutôt les conditions de communication – en raison de leur caractère général, on peut les qualifier d'anthropologiques – qui permettent, en dernier ressort, de savoir si une déclaration peut être considérée comme plutôt proche ou plutôt distante d'un point de vue linguistique.

Ces conditions ou paramètres de communication peuvent être réunis en groupes, en fonction des différentes formes de proximité et de distance : 1) proximité/distance physique (communication en face à face vs distance physique, spatiale ou temporelle) ; 2) proximité/distance sociale (caractère plus ou moins public, degré de familiarité entre les partenaires, implication affective, degré d'inscription dans la situation/l'action, niveaux de coopération, de dialogisme) ; 3) proximité/distance référentielle (lien référentiel, c'est-à-dire proximité des objets et personnes évoqués par rapport à l'origine du locuteur) ; à cela s'ajoutent les paramètres du degré de spontanéité et de continuité thématique.

Ces conditions – dans diverses combinaisons et proportions – impliquent des stratégies de verbalisation différentes : tandis que la langue de la proximité se caractérise par son caractère processuel, provisoire et par un faible degré de densité informationnelle, de compacité, d'intégration, de complexité, de sophistication et de planification, la langue de la distance en manifeste un degré élevé ainsi qu'une forte tendance à la réification et à la stabilité.

Peter Koch et Wulf Oesterreicher ont par ailleurs complété le modèle du diasystème de la langue, basé sur les travaux d'Eugenio Coserius, en ajoutant aux trois dimensions (diatopique, diastratique, diaphasique) de Coserius les pôles proximité vs distance. Or, il apparaît non seulement que les marquages des trois premières dimensions sont déterminés par ces derniers pôles, mais aussi qu'il faut encore distinguer dimension proximité/distance au sein d'une même langue (différenciation très employée en français par exemple, avec les écarts entre français parlé et français écrit) et niveau universel.

Si, comme il a été indiqué plus haut, les noms des programmes éducatifs européens de formation (Socrates et Leonardo) portent déjà en eux-mêmes la priorité donnée à l'oral en matière d'apprentissage des langues, cela ne concerne bien moins le média que les aspects conceptuels au sens d'une « langue de la proximité ». Ainsi, le latin – la langue de la distance par

excellence – n’est même pas compté comme langue européenne dans les statistiques de l’apprentissage des langues.

Or, pour traiter la problématique qui nous intéresse ici, c’est précisément ce passage du diasystème au sein d’une même langue (qui permet dans la terminologie d’Oesterreicher de présenter les emplois des espaces variationnels monolingues) au modèle d’un espace communicationnel à plusieurs langues qui importe :

« Il convient aussi de considérer brièvement le cas où l’espace communicationnel d’une société ou d’une nation n’est pas occupé par les variantes d’une langue, mais où différentes langues se répartissent certaines fonctions [...]. Dans tous ces cas, le modèle peut, moyennant de légères modifications, être fort utile – précisément parce qu’il repose sur le “*continuum* universel proximité/distance” : mais, bien entendu, il ne s’agit alors plus de modéliser un espace variationnel monolingue, mais un espace communicationnel avec les langues et variantes employées dans cet espace. » (Oesterreicher 1995 : 9-10.)

Dans ses travaux récents, Thomas Krefeld (Krefeld 2002a, 2002b, 2004a, 2004b) tente précisément de développer un modèle de description applicable aux espaces communicationnels multilingues, au centre duquel se trouve l’individu en situation de communication effective ; il évoque les pièges de la métaphorique accompagnant le concept d’« espace », et cette mise en garde a une importance fondamentale. Dans le terme d’« espace variationnel » d’une langue, il faut entendre l’espace de manière métaphorique (ce qui est particulièrement clair en ce qui concerne la variation verticale). Krefeld développe quant à lui un modèle de description des « espaces » communicationnels au « sens propre et non métaphorique » (Krefeld 2004 : 13, note de bas de page n° 4). Il distingue pour ce faire 1) la spatialité de la langue (régionalité et territorialité), de 2) la spatialité du locuteur (sa provenance et sa mobilité) ainsi que 3) celle du dire (positionnement).

Sous cette dernière étiquette (la spatialité du discours), on trouve ensuite la distinction, qui vient d’être présentée, entre proximité et distance. Le point de départ d’un « espace communicationnel vécu » est l’individu, inscrit dans une « zone communicationnelle proche » mais qui se trouve, au niveau suivant, dans un environnement régional lui-même inscrit dans le territoire d’une langue. Bien que Krefeld mentionne d’abord la distinction entre proximité sociale et proximité pragmatique, sa « propre compréhension » de l’espace l’amène logiquement à attribuer un « rôle cardinal » à la proximité pragmatique.

« Pour le décrire [le monde communicationnel vécu, BJ], on aboutit de manière presque automatique à un ordre hiérarchique des trois dimensions spatiales, un rôle cardinal étant attribué à la spatialité immédiate du DIRE, c’est-à-dire à la proximité pragmatique : l’ensemble du monde communicationnel vécu est pour ainsi dire centré sur les différents niveaux de proximité linguistique dont on se sert au quotidien avec les personnes familières et, en outre, dans la plupart des domaines de l’oral. » (Krefeld 2004b : 28.)

Dans le cadre d’une linguistique « migratoire », Krefeld distingue quatre types d’espaces communicationnels vécus, dont trois sont qualifiés de « dissociés ». L’un des critères décisifs de sa classification est l’appartenance de la langue de proximité à la langue régionale d’une part et à la langue territoriale d’autre part. Seuls vivent dans un espace communicationnel non dissocié les locuteurs dont la langue de proximité, d’une part, est propre à cette région, et d’autre part, fait partie de la même langue historique que la langue établie sur le territoire. Selon Krefeld, ce sont donc les locuteurs d’un dialecte actif. La recherche traditionnelle traite de manière particulièrement privilégiée ce type de locuteurs, mais aussi celui qui « appartient à une minorité linguistique » ayant une langue autochtone – dont l’espace communicationnel est dissocié entre langue régionale et langue territoriale. Selon Krefeld, ils correspondraient d’une part à l’idéologème du monolinguisme et d’autre part à celui du sédentarisme (Krefeld 2004b : 33). Ne sont pas pris en considération, outre les « locuteurs non dialectophones », les migrants, que ce soient les « migrants territoriaux » (nationaux) ou les « migrants extraterritoriaux ». Or, pour une linguistique migratoire, il est évident que c’est surtout la langue dans les conditions de l’extraterritorialité qui importe.

Mais pourquoi ces considérations sur la modélisation d’espaces communicationnels alors que nos réflexions traitent de l’apprentissage des langues étrangères et que celui-ci n’est que timidement mis en relation avec le plurilinguisme réel des migrants ?

Nous cherchons ici à savoir si les textes définissant la politique éducative de l’Union européenne comportent implicitement un modèle d’espace communicationnel pour l’avenir. Le mot-clé est celui de « mobilité », toujours présent dans les projets en relation discursive avec l’apprentissage des langues ; cette notion peut être considérée d’une part comme évocation des espaces communicationnels vécus présentés et incite d’autre part à utiliser comme grille de lecture un modèle de description tiré de la linguistique migratoire. Il sera utile de présenter brièvement les points communs et différences entre migration et mobilité.

Contrairement à celui de migration, le terme de mobilité s'applique surtout aux citoyens de l'Union européenne qui se déplacent au sein même de cet espace. Il est employé en corrélation avec la priorité donnée aux langues de la communauté dans les textes de politique linguistique. La libre circulation à l'intérieur de l'Espace économique européen sert l'objectif de l'emploi ou de la formation initiale et continue qui prépare elle-même à l'emploi, si bien que l'on pourrait reformuler ce concept vague (et positivement connoté) en « migration de travail intra-européenne » (aux accents moins positifs). Mais ce qualificatif gomme la composante spécifiquement dynamique de la « mobilité », c'est-à-dire le fait d'un séjour à court terme dans un autre territoire et la perspective de rester mobile sous l'effet de nouvelles contraintes économiques. Comme le migrant, l'Européen mobile type quitte donc – pour une durée plus ou moins courte – son environnement régional et son territoire ; mais, contrairement au migrant, ce n'est jamais pour du long terme. Dans ce cas, il n'existerait donc pas non plus – pour appliquer le modèle de Krefeld – de zone de proximité personnalisée (famille, amis, voisins, etc.) employant la même langue dans les situations de proximité pragmatique.

Les cours de langues, placés en amont de mesures de mobilité des programmes éducatifs, ne prétendent pas préparer à eux seuls à ces situations. Dans les programmes, l'acquisition de compétences propres à la langue de la proximité semble placée au centre des efforts de cette politique – au-delà des noms donnés à ces programmes, que l'on peut considérer comme des indices.

Avant de démontrer cette prépondérance de la proximité communicationnelle, nous évoquerons brièvement, en nous appuyant sur deux citations, le cadre plus large dans lequel cette observation peut s'inscrire.

Premièrement, la suppression de la distance spatio-temporelle est un phénomène général du monde moderne et va de pair avec la disparition des expériences de l'étrangeté. Götz Großklaus, théoricien des médias, formule cette idée de manière très claire :

« Je pense que nous assistons, avec la tendance générale du processus de modernisation consistant à supprimer la distance spatio-temporelle, à un élargissement et à une condensation du champ du présent et du maintenant. Tout tend à devenir présent, à être ici, à arriver maintenant. » (Großklaus, 1997 : 21.)

« Les sphères spatiales de la Proximité associée au Même et de la Distance associée à l'Étranger ainsi que les espaces du Privé et du Public, traditionnellement séparés, se chevauchent ; les frontières sont moins nettes. La proximité simulée du lointain, de l'autre, ne laisse pas de place pour

l'expérience du rapprochement, du passage, pour la perception des perspectives : celle du même qui induit la distance du point de vue extérieur – celle de l'étranger qui induit la distance du point de vue intérieur, etc. » (Großklaus, 1997 : 110-111.)

Deuxièmement, ce phénomène de suppression de la distance spatio-temporelle s'applique tout particulièrement au processus d'europanisation : le concept clé de « mobilité » semble réunir l'objectif et le moyen de l'europanisation. Mais, outre la mobilité comme suppression de la distance spatiale, on constate également une abolition de la distance temporelle, historique : l'Europe est tournée vers le présent et l'avenir, comme le formulent par exemple les sociologues Ulrich Beck et Edgar Grande :

« Par conséquent, l'histoire de l'Union européenne est, elle aussi, relatée avec des métaphores du mouvement. Ce qui fait apparaître une compréhension de l'europanisation comme mouvement dans un espace, mais aussi dans le temps ; et ce mouvement a libéré l'histoire européenne de son passé guerrier ; il s'accomplit donc sous la forme d'une rupture délibérée avec ce passé. Il est tourné vers l'avenir. Ce ne sont ni le présent commun ni le passé commun qui constituent l'identité du mouvement européen. C'est bien plus la représentation d'un autre temps, d'un autre avenir. L'europanisation signifie donc une compréhension du présent tournée vers l'avenir, dans laquelle l'identité consiste dans le cheminement, la création, la préparation, la fondation, l'édification, la construction dans l'égaré et le trouble, la recherche et l'expérimentation, la découverte et l'invention. [...] "Faire l'Europe" associe à la fois ces éléments non affectifs à une image morale de soi et de son histoire : car le mal du passé se transforme en bien de l'avenir, une vie meilleure pour tous les individus au-delà de leur classe, de leur langue et de leur religion. » (Beck et Grande, 2004 : 160-161.)

Une fois posé ce contexte, nous pouvons revenir à la politique linguistique de l'Union européenne. On trouve dans les documents de la Commission aussi bien des déclarations sur l'ouverture de perspectives de vente supplémentaires quand on maîtrise la langue du client que des références à la valeur culturelle des langues. L'apprentissage des langues étrangères – indifférencié quant à ces motivations de nature très différente – fait partie des priorités de la politique éducative. L'évaluation des programmes éducatifs invitait à différencier les motivations, les objectifs et les projets. Dans une perspective linguistique, on peut faire un lien avec les considérations désormais classiques de Joshua Fishman (1967) : il présente, sous l'intitulé « Le bilinguisme sans diglossie », la situation de locuteurs plurilingues dans des sociétés utilisant les langues sans distinguer de fonctions différentes comme un état

transitoire qui aboutit toujours à l'abandon d'une (ou plusieurs) langue(s). Ce qui signifie au niveau européen que plus on apprend de langues avec des fonctions non distinctes, comme langues de proximité, plus c'est en réalité l'anglais (la langue ayant la plus grande portée communicationnelle) qui s'impose comme langue unique des apprenants.

Nous illustrerons cette sorte d'égalité de traitement de toutes les langues à partir d'un outil développé par le Conseil de l'Europe, qui n'est pas une institution de l'Union européenne, mais qui bénéficie du soutien de la Commission et est devenu une référence pour de nombreux Européens. Il s'agit du Cadre de référence commun pour les langues avec ses désignations A1, A2, B1, etc. Cet outil est destiné à donner plus de transparence transnationale aux niveaux de compétences linguistiques. Il s'est imposé avec un succès indéniable dans tous les pays d'Europe et dans tous les secteurs de formation.

Il ne s'agit pas ici de critiquer l'idée de cadre de référence en soi¹², mais d'attirer l'attention sur les conditions de communication telles qu'elles sont suggérées dans ce cadre, puis simulées en classe de langues étrangères. Une définition du plurilinguisme s'impose, puisque cette notion constitue l'objectif de la nouvelle classe européenne de langues étrangères :

« [...] l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. Dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour être efficace en communication avec un interlocuteur donné. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 11.)

Explicitons les conditions de communication implicitement suggérées ici : il s'agit d'un dialogue, d'une interaction en face à face, la notion de souplesse renvoyant à la spontanéité, celle de communication efficace au croisement avec l'action et la situation : tous ces éléments sont caractéristiques des conditions de communication de la proximité.

12. Pour une critique du cadre de référence, voir Bausch *et al.* (2003).

Cette impression se confirme si l'on analyse précisément les niveaux de langue décrits dans des perspectives pragmatiques : même s'il s'agit aussi des compétences écrites, ce sont les références aux conditions de proximité linguistique qui dominent. Au niveau C1, les conditions de communication de la langue de la proximité – comme l'implication, le caractère personnel, etc. – sont évidentes. À titre d'exemple, les descriptifs de la compétence écrite indiquent ainsi pour le niveau B2 :

« Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts [...]. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences. » (Conseil de l'Europe 2001 : 27.)

Quelles conclusions peut-on tirer de ce diagnostic ? D'une part, il faut noter que l'accent mis sur les conditions de communication de proximité conduit à réduire l'expérience de l'étrangeté ou de l'altérité dans l'apprentissage des langues. Ce dernier perd ainsi une motivation qui ne doit rien aux nécessités de la communication et aux équilibres des intérêts politico-linguistiques, mais constituait naguère une composante importante d'un projet éducatif¹³.

D'autre part, nous rappellerons les chiffres présentés plus haut : si l'on n'est pas obligé de déplorer la perte de cet objectif éducatif, on peut en tout cas, sur la base de ces chiffres, montrer que l'approche indifférenciée de toutes les langues n'a pas apporté le succès que l'on s'était promis.

Rappelons qu'il y a derrière les initiatives de politique éducative l'objectif de créer, à la suite de l'espace économique commun déjà réalisé, un espace communicationnel commun qui n'existe pas encore. Cette opinion a été défendue au moins par Peter Glotz en 1995 (Glotz, 1995) et, pour simplifier, nous considérerons qu'encore aujourd'hui on ne peut parler qu'avec d'importantes restrictions d'un espace communicationnel européen.

Comment cet espace – encore fictif à ce jour – est-il modélisé relativement aux langues étrangères et n'y a-t-il pas là éventuellement une sorte d'erreur de construction ? Si mon diagnostic est exact, le pôle de la proximité linguistique dans cet espace communicationnel fictif – pour employer la terminologie de la linguistique variationnelle – est à maints égards très voire trop employé. Dans leurs diverses rencontres interlinguistiques dans des

13. Sur la suppression des expériences de l'étrangeté comme tendance du monde moderne en général, voir les remarques p. 168-169 sur l'évaluation de l'Année européenne des langues. Sur l'étrangeté comme catégorie linguistique centrale, telle qu'elle a été théorisée en particulier par Wilhelm von Humboldt, voir Jostes (2004).

espaces communicationnels non pas prévus à long terme mais changeants et dissociés (en l'absence d'interlocuteurs ayant la même langue d'origine qu'eux), les Européens mobiles utilisent toujours d'autres langues pour pouvoir communiquer et agir au quotidien ; une situation linguistique instable du point de vue de la sociolinguistique, et qui devrait amener à abandonner des langues pour se concentrer sur celle qui a la plus grande portée.

Si, par conséquent, la zone de proximité est un lieu problématique pour la diversité linguistique dans les espaces communicationnels de l'Européen mobile, où trouver un autre lieu, peut-être plus propice à défendre la diversité à l'aide d'une politique linguistique ? Il s'avère profitable de considérer plus précisément le pôle de la distance : c'est là que l'on attend des compétences linguistiques un peu plus développées de la part des Européens en situation de communication. Ce pôle requerrait davantage de complexité, de densité informative, d'élaboration, etc. Mais ces compétences, que beaucoup n'acquièrent même pas dans leur langue maternelle, ne peuvent être acquises par tous dans de nombreuses langues. À première vue, on verrait du côté de la distance, dans cet espace communicationnel, exclusivement l'anglais. À y regarder de plus près, on pourrait toutefois constater que l'anglais est loin de couvrir l'ensemble de ce pôle et qu'un espace reste inoccupé : car, en tant que *lingua franca*, l'anglais répond d'abord aux besoins de l'économie transnationale, un domaine dans lequel valent au moins deux caractéristiques de la langue de la proximité, à savoir l'inscription dans une situation et dans l'action. Il reste un espace libre à l'extrémité du pôle de la distance, qui est bien entendu l'ensemble du domaine de la littérature et de la culture, véritablement détachées de la situation et de l'action.

Ce vide n'a rien d'étonnant si l'on considère que l'espace communicationnel escompté découle de l'Espace économique européen. Mais si l'on justifie l'objectif d'un citoyen européen plurilingue par l'argument de la diversité culturelle, il faudrait évoquer ce vide comme un lieu pour inscrire la diversité¹⁴.

Si l'une des missions les plus importantes doit consister à différencier le nombre de langues et les objectifs d'apprentissage des langues étrangères en fonction des groupes cibles, mais aussi du plurilinguisme lié aux migrations, cela suppose de s'interroger sur les fonctions à attribuer aux langues respectives dans un futur espace communicationnel européen. Peut-être faudrait-il aussi envisager la nécessité, difficile à faire admettre, de promouvoir les

offres extrascolaires de formation continue à haut niveau, et ceci également pour ce que l'on appelle les « grandes » langues. Et, dans les programmes éducatifs, un soutien des matériels pédagogiques, par exemple, pour l'élaboration de dossiers de candidature en anglais, ne devrait pas se heurter au critère de la « dimension européenne ». Mais si l'on augmentait les chances pour des propositions de projets jusque-là vouées à l'échec, d'autres idées perdraient l'avantage qui leur était auparavant accordé presque automatiquement, comme les matériels pédagogiques pour les langues de spécialité dans de petites langues rarement étudiées.

Wulf Oesterreicher (2004) met en garde contre le risque de reléguer à l'avenir la diversité linguistique au domaine du folklore. Si l'on considère qu'en ethnologie ce concept désigne les éléments de tradition orale d'un peuple, on peut se demander, en considérant la politique de l'Union européenne, hostile à l'écrit, si cette stratégie ne va pas en réalité dans le sens d'une folklorisation des langues.

Traduit de l'allemand par Marie GRAVEY.

Bibliographie

- BAUSCH, Karl-Richard *et al.* (dir.). 2003. *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen, Narr.
- BECK, Ulrich et Edgar GRANDE. 2004. *Das kosmopolitische Europa. Gesellschaft und Politik in der Zweiten Moderne*, Francfort/Main, Suhrkamp.
- BLANKE, Hermann-Josef. 1994. *Europa auf dem Weg zu einer Bildungs- und Kulturgemeinschaft*, Cologne, Kölner Schriften zum Europarecht.
- CHRIST, Herbert. 1996. « Politikberatung als Aufgabe der Wissenschaft. Beispiel : Fremdsprachendidaktik », *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 43 (2) : 115-124.
- COMMISSION EUROPÉENNE. 2001. « Enseignement et apprentissage des langues. Mesures de l'Union européenne », Bruxelles, Commission européenne.
- 2002. EDUC 136, « Rapport de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social et au Comité des Régions : mise en œuvre et résultats de l'année européenne des langues 2001 ».

14. Cela a bien sûr déjà été fait par de nombreuses personnes, notamment Harald Weinrich (2001), Jürgen Trabant (2002) et Amin Maalouf (1998).

- CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- 2002. *Année européenne des langues. Évaluation finale*, rapport élaboré par Ulrich Bunjes, Strasbourg, Europarat.
- CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE. 1983-1993. *Déclarations sur la politique de l'enseignement européenne*, Luxembourg, service des publications officielles de la Communauté européenne.
- 1998, 2002. *Textes relatifs à l'éducation, à la formation et à la jeunesse*, Luxembourg, service des publications officielles de la Communauté européenne.
- DELOITTE & TOUCHE. 2003. *Evaluation ex post/midterm of the extent to which the Sokrates (Sokrates 1995-1999 and first phase of Sokrates II 2000-2006) and Leonardo da Vinci (Leonardo da Vinci 1995-1999 and first phase of Leonardo da Vinci II 2000-2006) have achieved the programmes' linguistic objectives*, Rapport final, 18 décembre 2003.
- DEUTSCHES INSTITUT FÜR INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG. 1996-2000. *Bibliographie zur europäischen Dimension des Bildungswesens*, Berlin, Verlag für Wissenschaft und Bildung.
- ECO, Umberto. 1998. « Nachdenken über den Krieg » in Umberto ECO, *Vier moralische Schriften*, Munich-Vienne, Hanser : 13-36.
- EDMONDSON, Willis J. 2001. « Mehrsprachigkeit : Was leistet die schulische Ausbildung ? » in Dagmar ABENDROTH-TIMMER et Gerhard-BACH (dir.), *Mehrsprachiges Europa : Festschrift für Michael Wendt*, Tübingen, Narr : 131-147.
- ERBRING, Lutz (dir.). 1995. *Kommunikationsraum Europa*, Constance, UVK-Medien Ölschläger.
- EURYDICE. 2001. *La Place des langues étrangères dans les systèmes éducatifs européens*, Bruxelles, Eurydice.
- 2005. *Chiffres clés de l'enseignement des langues en Europe*, Bruxelles, Eurydice.
- FISHMAN, Joshua A. 1967. « Bilingualism with and without diglossia ; diglossia with and without bilingualism », *Journal of Social Issues*, 23, 2 : 29-38.
- FÜRST, Andreas. 1999. *Die bildungspolitischen Kompetenzen der Europäischen Gemeinschaft. Umfang und Entwicklungsmöglichkeiten*, Francfort/Main, Lang.
- GLOTZ, Peter. 1995. « Integration und Eigensinn : Kommunikationsraum Europa – eine Chimäre ? » in Lutz ERBRING (dir.), *Kommunikationsraum Europa*, Constance, UVK-Medien Ölschläger : 17-26.
- GROBKLAUS, Götz. 1997. *Medien-Zeit, Medien-Raum. Zum Wandel der raumzeitlichen Wahrnehmung in der Moderne*, Francfort/Main, Suhrkamp.
- INTERNATIONAL RESEARCH ASSOCIATES (INRA). 2001. « Eurobaromètre 54, spécial les Européens et les langues : rapport rédigé par l'INRA pour le directeur de l'Éducation et de la Culture ».
- JOSTES, Brigitte. 2004. *Fremdheit. Historisch-anthropologische Erkundungen einer linguistischen Kategorie*, Paderborn-Munich, Schöningh.
- et Jürgen TRABANT. 2005. « Historische Anthropologie der Sprache : eine Ortsbestimmung », *Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie*, 14/1 : 9-20.
- KLEINSTEUBER, Hans J. et Torsten ROSSMANN. 1994. *Europa als Kommunikationsraum : Akteure, Strukturen und Konfliktpotentiale in der europäischen Medienpolitik*, Opladen, Leske & Budrich.
- KOCH, Peter et Wulf OESTERREICHER. 1985. « Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte », *Romanistisches Jahrbuch*, 36 : 15-43.
- 1990. *Gesprochene Sprache in der Romania : Französisch, Italienisch, Spanisch*, Tübingen, Niemeyer.
- KREFELD, Thomas. 2002a. « Per una linguistica dello spazio vissuto » in Thomas KREFELD (dir.), *Spazio vissuto e dinamica linguistica. Varietà meridionali in Italia e in situazione di extraterritorialità*, Francfort/Main et al., Lang : 11-24.
- 2002b. « Migration, Sprachbewusstsein und Wissenschaftsideologie – Über dynamische Räume und ihre statische Beschreibung » in Venanz SCHUBERT et Konrad EHLICH (dir.), *Sprachen und Sprachpolitik in Europa*, Tübingen, Stauffenburg : 145-170.
- 2004a. « Die drei Dimensionen des kommunikativen Raums und ihre Dissoziation : sprachliche Variation bei italienischen Migranten » in Alexandra LENZ, Edgar N. RADTKE et Simone ZWICKL (dir.), *Variation im Raum*, Francfort/Main, Lang : 211-232.
- 2004b. *Einführung in die Migrationslinguistik*, Tübingen, Narr.
- LEFEBVRE, Henri. 1974. *La Production de l'espace*, Paris, Éditions Anthropos.
- MAALOUF, Amin. 1998. *Les Identités meurtrières*, Paris, Grasset.
- OESTERREICHER, Wulf. 1995. « Die Architektur romanischer Sprachen im Vergleich. Eine Programm-Skizze » in Wolfgang DAHMEN et al. (dir.),

- Konvergenz und Divergenz in den romanischen Sprachen* (= Romanistisches Kolloquium VIII), Tübingen, Narr : 3-21.
- 2004. « Mehrsprachigkeit als Bedingung geisteswissenschaftlicher Produktivität und die Aufgabe einer Hierarchisierung der europäischen Sprachen », *PhiN*, 30 : 29-46.
- RAASCH, Albert. 2001. « Nationale Koordinierungsstellen – Nationale Agenturen. Vom Entstehen bis zum heutigen Standard » in NATALI (dir.), *Zehn Jahre europäische Sprachenförderung in LINGUA, LEONARDO, SOKRATES 1990-2000*, Sarrebrück : 165-178.
- 2002. « EJS 2001 – ein sprachpolitisches Jahr » in Brigitte JOSTES (dir.) (im Auftrag des Bundesministerium für Bildung und Forschung), *Sprachen öffnen Türen – Das Europäische Jahr der Sprachen 2001*, Bonn, Bundesministerium für Bildung und Forschung : 80-86.
- SCHÄFER, Ulrich. 1991. *Die Europäische Gemeinschaft und das Bildungswesen : eine Bibliographie*, Francfort/Main, DIPF.
- 1994. *Die Europäische Gemeinschaft und das Bildungswesen : eine Bibliographie*, Berlin, Verlag für Wissenschaft und Bildung.
- SÖLL, Ludwig. 1985. *Gesprochenes und geschriebenes Französisch*, Berlin, Schmidt.
- TRABANT, Jürgen. 2002. *Der Gallische Herkules : Über Sprache und Politik in Frankreich und Deutschland*, Tübingen-Basel, Francke.
- WEINRICH, Harald. 2001. « "Sprache ohne Sprachkultur ist für mich etwas Monströses". Gespräch mit Harald Weinrich », *DIE Zeitschrift* 2001/4, 17-20.