



COUNCIL CONSEIL
OF EUROPE DE L'EUROPE

Langues et Identités

Michael BYRAM

ETUDE PRELIMINAIRE
Langues de scolarisation

Division des Politiques linguistiques, Strasbourg

www.coe.int/lang/fr

Langues et identités

Michael BYRAM, *Université de Durham, Royaume-Uni*

Conférence intergouvernementale

Langues de scolarisation: vers un Cadre pour l'Europe

Strasbourg, 16-18 octobre 2006

Les vues exprimées dans la présente étude sont celles de l'auteur ; elles ne reflètent pas nécessairement celles du Conseil de l'Europe.

Toute correspondance relative à cette publication ainsi que toute demande de reproduction ou de traduction totale ou partielle du document doivent être adressées au Directeur de l'éducation scolaire, extrascolaire et de l'enseignement supérieur du Conseil de l'Europe (F-67075 Strasbourg Cedex) .

La reproduction d'extraits est autorisée, sauf à des fins commerciales, à condition que la source soit mentionnée.

Division des Politiques linguistiques

DG IV – Direction de l'éducation scolaire et extra-scolaire et de l'enseignement supérieur
Conseil de l'Europe, F-67075 Strasbourg Cedex

Sommaire

Synthèse	5
Introduction	6
1. Définitions et explications.....	6
2. Langue, identité nationale et enseignement de la « langue comme matière »	8
3. « Langue d'enseignement des autres matières » et identité.....	10
4. Apprentissage des langues étrangères et identité	11
5. Apprentissage des langues et identité européenne.....	12
6. Conclusion.....	13

Synthèse

Les langues sont des symboles d'identité ; elles sont utilisées par leurs locuteurs pour marquer leurs identités. Les individus s'en servent aussi pour catégoriser leurs pairs en fonction de la langue qu'ils parlent.

Chaque être humain appartient à plusieurs groupes sociaux et possède de nombreuses identités sociales. Ainsi, une personne peut être à la fois « enseignante », « supporter du Real Madrid », « allemande », « parisienne », etc.

Chaque groupe possède sa propre langue ou variété de langue. Ainsi, un groupe régional utilise un dialecte régional (qui constitue une variété de langue) ; de même, un club de supporters de football a son propre jargon. Le fait de parler cette langue / variété de langue / ce jargon donne le sentiment d'appartenir à ce groupe.

Souvent, il existe un lien particulièrement fort entre la langue et le sentiment d'appartenance à un groupe – ou une identité nationale. Dans les situations les plus « simples », il n'existe qu'une seule « langue nationale », parlée par tous les individus partageant la même identité nationale. Cependant, la plupart du temps, nous avons affaire à des situations complexes, qui impliquent plusieurs langues (en Suisse, par exemple) ou dans lesquelles les langues concernées sont liées à plusieurs identités nationales (l'allemand, par exemple).

Les langues « nationales » sont enseignées à l'école en tant que matières ; elles y sont également utilisées pour enseigner les autres disciplines. Pour certains enfants, cela implique d'apprendre à lire, à écrire et à parler une langue différente de celle de la maison (ou une variété de la langue familiale). Il peut y avoir, dans cet apprentissage, un encouragement implicite ou explicite à oublier la langue familiale. Les enfants concernés n'étudient pas leur « langue maternelle » et, au vu des liens étroits entre la langue et l'identité, cette situation peut entraîner l'affaiblissement, voire l'oubli, de l'identité sociale forgée à la maison, qu'il s'agisse d'une identité régionale ou d'une identité liée à un autre pays.

L'utilisation de la langue « nationale » pour l'enseignement / l'apprentissage des autres matières peut constituer un obstacle dans le processus d'apprentissage des enfants dont ce n'est pas la première langue ou la langue « maternelle », notamment en raison de la terminologie employée et des règles de production orales et écrites dans ces matières.

L'utilisation de la langue « nationale » peut aussi être perçue comme un moyen de créer un lien entre la langue et l'« identité de la matière ». L'apprentissage de la matière est un moyen d'intégrer le groupe social qui s'identifie à cette matière (les historiens, les physiciens, etc.) ; il est nécessaire à l'apprentissage de leur langue.

Le lien entre l'apprentissage des langues étrangères et l'apparition de nouvelles identités n'a pas été clairement établi, mais il pourrait s'avérer important. En effet, le fait d'apprendre des langues étrangères dans certaines circonstances peut constituer une expérience permettant d'acquérir une nouvelle identité, bien que cela dépende des méthodes d'enseignement utilisées. A la lumière des politiques encourageant l'apprentissage des langues étrangères, il est possible d'émettre des hypothèses sur le rôle de ces dernières dans l'apparition d'une identité européenne qui viendrait s'ajouter aux identités nationales.

Introduction

Les langues et variétés de langues (caractérisées par de subtiles variations ou d'importantes différences dans la prononciation et la grammaire par rapport à la langue « standard ») sont un moyen d'exprimer et de reconnaître les nombreuses identités sociales des individus.

Les identités sociales sont des expressions d'une identification à un groupe social (elles sont à distinguer de l'identité personnelle). Ainsi, une personne peut se déclarer à la fois « enseignante », « joueuse de golf », « supporter de l'équipe de football de Newcastle », « berlinoise », « allemande », « européenne » etc., en fonction du nombre de groupes auxquels elle s'identifie. Elle aura tendance à adapter son discours à l'identité dominante dans une situation donnée (à l'école, dans la famille, au cours d'une conférence ou d'un voyage en Asie, etc.).

Les langues sont acquises naturellement et sont aussi enseignées de manière formelle. Ces deux modes d'acquisition créent, renforcent ou affaiblissent les liens entre les langues et les identités.

Le lien entre la « langue nationale » et l'« identité nationale » est un lien langue / identité particulièrement important qui peut être forgé, renforcé ou affaibli par l'enseignement formel à l'école, en particulier dans la « langue comme matière ». Il serait nécessaire de traiter de cette question dans un « cadre / manuel » pour la / les langue(s) de scolarisation. Le présent document entend présenter quelques-uns des aspects les plus importants à ce sujet.

1. Définitions et explications

Dans un premier temps, il s'avère nécessaire de donner quelques définitions de concepts et idées clés. Naturellement, ces explications seront relativement simplifiées et chacun sera à même de citer de nombreuses exceptions à ces généralités. L'objectif est néanmoins de dégager les principales caractéristiques des liens entre les langues et les identités.

a) Langues et variétés de langues :

Les individus communiquent en utilisant la langue commune à leur groupe. Ce dernier peut être simplement constitué de deux personnes (un couple – marié ou non –, des jumeaux, une mère et sa fille, etc.) qui partagent une langue « privée » constituée de termes dont elles sont les seules à connaître la signification. Les groupes peuvent aussi être conçus à l'échelle d'une nation, dans laquelle tous les membres saisissent les allusions faites dans la langue qu'ils partagent (ces allusions se rapportant souvent à une histoire commune, à des événements contemporains ou à des personnalités, réelles ou de fiction, par exemple). Malgré la différence du nombre de locuteurs, la langue « secrète » des groupes confidentiels et la langue « publique » des groupes nationaux sont deux « variétés » de la même langue.

Tout groupe social, quelle que soit sa taille, possède sa propre variété de langue (les groupes régionaux parlent des variétés de la langue nationale généralement appelées « dialectes », à ne pas confondre avec les langues régionales ou minoritaires). Les variétés de langues de ces différents groupes sociaux se recoupent souvent.

b) Identités (sociales) :

Les individus appartiennent à des groupes (une famille, un club de sport, une entreprise, une école, une minorité, une nation, l'Europe, etc.).

1. Ils s'identifient à des groupes et déclarent : « Je fais partie de X » ;
2. Ils sont reconnus et acceptés par les autres membres du groupe : « Tu es l'un des nôtres, nous appartenons à « X » (mais parfois, ils sont rejetés par certains membres d'un groupe duquel ils voudraient faire partie) ;
3. Des individus appartenant à d'autres groupes les identifient en tant que membres d'autres groupes : « Tu fais partie de X et nous faisons partie de Y », X et Y constituant le même *type* de groupe (deux familles, deux clubs de sport, ou deux pays, par exemple).

c) Les individus possèdent de nombreuses identités sociales et linguistiques :

Ils appartiennent à de nombreux groupes sociaux et parlent la variété de langue de chacun d'entre eux. Ainsi, toute personne peut être à la fois membre d'une famille, d'un club de sport ou d'un pays et parler (inconsciemment) une variété de la « même » langue dans chaque groupe.

Ils prennent conscience de cette réalité seulement si une personne utilise un terme « inapproprié » par rapport à la variété du groupe ou si elle ne saisit pas les allusions faites dans un groupe de discussion.

Le fait de parler la « bonne » variété de langue inclut un individu dans un groupe ; il en devient membre à part entière. A l'inverse, le fait de ne pas parler la bonne variété exclut un individu d'un groupe donné ou en fait un membre d'un groupe étranger : « Il / elle n'est pas l'un des nôtres parce qu'il / elle ne parle pas notre langue ».

d) Les individus acquièrent naturellement la variété (orale) de la langue d'un groupe :

Les enfants naissent (généralement) au sein d'une famille et acquièrent la variété de langue de cette famille ; ils passent par le même processus avec leur groupe d'amis et acquièrent une autre variété de la « même » langue, celle-ci pouvant se révéler en partie incompréhensible pour leurs parents. L'objectif d'une telle variété est de créer

un sentiment d'inclusion dans un groupe fermé (excluant simultanément toutes les personnes jugées indésirables).

Lorsque l'enfant et son groupe d'amis parlent une langue totalement différente de celle de la famille (c'est-à-dire lorsqu'il ne s'agit plus seulement d'une variété de la même langue), la différence est perceptible et l'on dit que l'enfant est « bilingue ».

Le processus d'acquisition de nouvelles variétés de langues ou de langues totalement différentes peut se poursuivre tout au long de la vie, à mesure que les individus intègrent de nouveaux groupes au sein de la même société, ou qu'ils changent de société. Ils ne s'aperçoivent pas toujours du fait qu'ils sont en train d'acquérir une nouvelle variété de la même langue – ils ont davantage conscience de ce processus lorsqu'il s'agit d'acquérir une langue totalement différente.

e) Les écoles enseignent la langue (écrite) de manière formelle :

Les enfants acquièrent la langue orale naturellement et inévitablement ; en revanche, la langue écrite doit être enseignée et apprise de manière formelle, ce processus n'étant pas toujours systématique ni couronné de succès.

Parce que les écoles sont en général des établissements publics et qu'elles sont, par conséquent, subordonnées à l'Etat, la variété de langue écrite enseignée est la langue « officielle ». Les enfants apprennent donc à lire et à écrire la langue de l'Etat, c'est-à-dire l'une des langues présentes dans la société.

Souvent, ils sont également encouragés à parler de la façon dont ils écrivent, de sorte que leur langage ressemble davantage à la langue de l'Etat.

Le nom de cette langue est souvent proche du nom de l'Etat (français / France), mais ce n'est pas toujours le cas (français / Belgique). Le processus d'apprentissage de la langue (ou des langues) de l'Etat fait partie du processus d'apprentissage / d'acquisition de l'identité de l'Etat / nationale, dans lequel le curriculum scolaire dans son ensemble joue un rôle important.

2. Langue, identité nationale et enseignement de la « langue comme matière »

Dans le cas le plus « simple », le nom du cours de « langue comme matière » correspond au nom de la langue de l'Etat et à celui du peuple (dominant) dans le pays, ou dans la « nation ». Il ne s'agit pas seulement du cas le plus simple, mais de celui qui était souhaité et considéré comme idéal lors de la formation des Etats-nations (ce cas existant encore dans certains pays). Voici quelques-unes des conséquences de cette situation :

1. La langue que les enfants étudient en tant que « langue comme matière » est celle qu'eux-mêmes et que d'autres individus utiliseront pour s'identifier au groupe social appelé « la nation ».

En Europe, ce cas dit « le plus simple » s'illustre par exemple en Pologne ou au Portugal. D'autres exemples sont actuellement (re)développés, notamment en Slovaquie ou en Lituanie. Dans ces pays, la langue étudiée en « langue comme matière » est, pour la plupart des enfants, la même que celle de la famille, et les différences de variétés ne se remarquent pas. Il est donc possible d'affirmer que la plupart des enfants étudient leur « langue maternelle » lors des cours de « langue comme matière ».

Cependant, il arrive que la variété de langue étudiée en « langue comme matière » ne soit pas la même que celle de la famille et ce, même dans les pays cités ci-dessus (mais surtout dans tous les pays ne correspondant pas à ce cas simple et « idéal »). Si l'on prend en compte les nombreux enfants qui parlent une langue totalement différente à la maison (c'est le cas des familles issues de l'immigration ou des enfants appartenant à des minorités historiques / autochtones), on ne peut affirmer que la langue étudiée en « langue comme matière » corresponde à leur « langue maternelle ».

C'est pourquoi nous avons dû inventer l'expression neutre de « Langue comme matière ». Mais même cette dernière est trop générale, car dans les cours de « langue comme matière », les enfants étudient parfois plus d'une variété de langue. En Norvège, par exemple, les élèves apprennent à la fois le *nynorsk* et le *bokmål*, ces deux variétés constituant le facteur d'identification à la Norvège et au fait d'être norvégien.

2. Dans les cours de « langue comme matière », les enfants n'apprennent pas seulement à lire et à écrire la / les langue(s) nationales. Ils sont aussi encouragés à parler cette variété (ou peut-être y sont-ils obligés) afin d'adapter leur discours oral à leur discours écrit. Parfois, ils sont également encouragés à / obligés d'oublier la variété qu'ils parlent à la maison et / ou dans d'autres groupes sociaux (par exemple, leur « dialecte »). Par conséquent, ils doivent oublier leurs autres identités au profit de l'identité nationale. D'un autre côté, ils peuvent être encouragés à devenir « bilingues », c'est-à-dire à écrire et à parler à la fois dans la langue de l'école / langue nationale et dans d'autres variétés. Ils sont donc encouragés à garder leurs deux identités (régionale et nationale : Breton et Français, par exemple).

Il est encore plus difficile de faire face à ces processus pour les enfants qui parlent une langue totalement différente à la maison. S'ils sont encouragés à « oublier » la langue de la maison, les effets risquent d'être encore plus négatifs, car cela revient à leur demander d'« oublier » la langue qui les rattache à la maison. Dans certains systèmes éducatifs, ces enfants étudient la langue écrite de la nation / de l'Etat et de leur famille et sont encouragés à conserver leurs deux identités (Italien et Belge, par exemple, pour les migrants en Belgique). Cette situation précise pose toutefois quelques problèmes car il est considéré que les deux identités concernées (belge et italienne) s'excluent mutuellement. Cette initiative donne de meilleurs résultats sur d'autres continents, où les identités « doubles » sont mieux acceptées (franco-canadien ou italo-australien, par exemple).

La situation des enfants issus des minorités historiques / autochtones peut s'avérer encore plus complexe. Dans certains cas où les minorités possèdent leurs propres écoles, il peut y avoir deux « langues comme matière ». Les liens entre ces dernières et la « langue maternelle » ou la langue dominante des élèves sont compliqués. Dans la même salle de classe, on peut trouver des élèves qui considèrent la « langue comme matière 1 » comme leur langue maternelle et d'autres pour lesquels elle n'a pas le même statut ; de même pour la « langue comme matière 2 ». Il peut aussi y avoir des élèves qui considèrent ces deux langues comme des langues maternelles.

3. En cours de « langue comme matière », les apprenants découvrent des textes, la plupart étant rédigés dans la langue « nationale ». Le fait de lire ces textes et de les commenter par écrit, dans la même langue, renforce leur compétence. Et plus leur compétence est grande, plus ils s'identifient à la nation et plus facilement ils sont reconnus par les autres en tant que membres du groupe national et de l'Etat-nation.

En outre, certains textes sont choisis parce qu'ils symbolisent l'identité nationale. Il s'agit des textes appartenant aux canons nationaux, généralement (mais non nécessairement) de nature littéraire. La langue nationale commune et les allusions partagées aux textes que tous les élèves ont été amenés à rencontrer constituent les facteurs grâce auxquels les membres d'un même groupe s'identifient entre eux et se différencient des « étrangers » au groupe. Ainsi, on peut dire que les cours de « langue comme matière » sont le lieu de création d'une mémoire collective.

Celle-ci se constitue également dans d'autres matières du curriculum, telles que l'histoire ou la géographie ; elle y est d'autant plus renforcée que l'on a recours, dans ces disciplines, à la langue nationale. C'est pourquoi nous devons également nous pencher sur le rôle de la « langue d'enseignement des autres matières » dans la construction de l'identité.

3. « Langue d'enseignement des autres matières » et identité

La langue étudiée en « langue comme matière », dans laquelle les élèves apprennent à lire et à écrire, est généralement aussi utilisée pour leur enseigner d'autres matières, ce qui contribue à renforcer en permanence le lien entre la langue et l'identité nationales.

Parfois, les autres matières sont enseignées dans deux langues différentes (c'est notamment le cas dans les écoles des minorités historiques / autochtones) ; cette situation renforce alors le rôle des deux langues dans la construction identitaire des jeunes.

Souvent, les jeunes rencontrent des difficultés d'ordre linguistique dans l'apprentissage des autres matières. Il convient alors de définir dans quelle mesure la terminologie spécialisée en histoire ou en physique, par exemple, peut affecter la compréhension de la matière. Dans cette optique, les enseignants en histoire ou en physique sont encouragés à expliquer et à simplifier les termes techniques, ou à les traduire en langage courant.

Ce problème peut encore se poser en termes d'identités sociales. En effet, les apprenants suivent des cours d'histoire ou de physique et sont identifiés en tant que membres des groupes sociaux « historien » ou « physicien ». Les enseignants dans ces matières s'identifient fortement à ces groupes professionnels et partagent une même langue / variété de langue, comme tous les groupes sociaux. Lorsqu'ils parlent ou écrivent à d'autres membres de ce même groupe, ils utilisent la langue qu'ils ont apprise au simple contact des autres historiens / physiciens, ou qui leur a été transmise formellement dès le début de leur apprentissage en histoire / physique.

Ainsi, les enfants qui étudient la langue de l'histoire ou de la physique commencent le processus d'identification par l'intermédiaire de la langue spécialisée de ces matières. Ils peuvent s'identifier plus ou moins – voire pas du tout – à ces disciplines et apprendre la langue qui correspond en fonction de ce degré d'identification. Le problème est que, comme pour toutes les autres variétés d'une « même » langue, les membres d'un groupe ne prennent conscience de leur variété particulière que lorsque quelqu'un s'en écarte. Ainsi, les physiciens ne s'aperçoivent qu'ils parlent et écrivent comme des physiciens que lorsqu'ils entendent ou lisent des propos « incorrects » dans la langue de leur domaine. Ils peuvent supposer que les apprenants font une utilisation incorrecte de la langue parce qu'ils ne comprennent pas les concepts et raisonnements partagés par les physiciens. Mais cela peut aussi être lié au fait que les apprenants utilisent une autre variété, à savoir leur langue « ordinaire ».

4. Apprentissage des langues étrangères et identité

Dans certains pays, l'apprentissage des langues étrangères, et notamment de l'anglais, donne lieu à des craintes concernant la perte de l'identité nationale. Mais il n'existe que très peu d'études (voire aucune) justifiant cette crainte, ou permettant de l'écarter totalement. En tous les cas, il serait difficile d'établir des généralités, car il faudrait tenir compte des facteurs spécifiques, tels que le contexte sociétal et psychologique. Toutefois, l'absence de preuves scientifiques ne doit pas conduire les décideurs politiques à ignorer les éventuelles craintes exprimées dans des pays comme le Danemark, les Pays Bas ou les pays d'Asie orientale, tels que Taiwan, qui connaîtrait un véritable engouement pour l'anglais, ou encore la Corée ou la Chine.

Devant le manque de données généralisables, nous nous appuyons sur des études de cas. Ainsi, le témoignage qui suit a été recueilli auprès d'une enseignante française ayant vécu et travaillé pendant un an au Portugal, où elle a étudié le portugais au niveau débutant. Le récit de son retour en France, dans le lequel elle raconte comment elle a pris conscience qu'elle était devenue une personne différente en portugais, contraste avec son expérience des cours de langue traditionnels :

J'ai pris le train pour rentrer et en arrivant à la gare de Bordeaux, j'avais besoin de monnaie pour laisser ma valise à la consigne. Je suis allée faire cet échange dans un débit de journaux, de tabac, et je me suis entendue parler comme j'aurais parlé avant, à savoir « Bonjour Madame, voudriez-vous m'échanger cette monnaie? ». Donc m'entendre parler sous une forme que je ne pratiquais pas au Portugal, parce que je n'avais pas atteint ce niveau de langue, et en m'entendant parler, disons, avec cette forme, ce niveau de langue française, je n'étais plus la même, et j'ai vraiment ressenti à ce moment-là que pratiquer une langue, les enjeux étaient importants quant à la personnalité. En m'entendant parler français, ce n'était plus moi, celle qui avait vécu onze mois au Portugal, ce n'était plus moi qui parlais. Et pourtant j'avais cette langue française qui est inscrite en moi, mais ce n'était plus moi qui parlais. Alors j'ai vécu une quinzaine de jours me ré-enseignant cette langue française qui m'avait quittée, mais la forme n'était plus la même. Pendant quinze jours j'étais vraiment mal à l'aise, simplement par la pratique de la langue et les valeurs qu'il fallait s'en dégager. (...) Je crois qu'il faut vivre cette expérience pour la réaliser. Jamais je n'ai... Il n'y a pas de transfert possible, en fait, d'une langue à une autre. Je pensais... en fait, les études que j'avais faites au lycée me laissaient croire que si. C'était un code qu'on décode. Mais ce n'est pas du tout comme ça que ça fonctionne.

Byram, M. 1996, "Framing the experience of residence abroad: the pedagogical function of the informal interview." *Language, Culture and Curriculum*. 9, 1, 84-98

Cette expérience a permis à l'enseignante de prendre conscience de plusieurs choses au sujet de la langue et de l'identité, entre autres des faits que :

- son identité française est étroitement liée à la langue française, acquise en tant que première langue ;
- son identité française n'était plus tout à fait la même après son séjour au Portugal et son « auto-ré-enseignement » du français ;
- son utilisation du portugais avait façonné une autre identité ; il ne s'agit pas d'une identité « portugaise » au sens de l'identité d'un locuteur natif de portugais, mais d'une identité « interlinguistique » qui dépend de son niveau de compétence en portugais ;

- l'apprentissage des langues en salle de classe avait été relativement différent, lui donnant la fausse impression qu'une langue étrangère était un simple encodage de la première langue d'un apprenant.

De cette expérience, nous pouvons tirer la conclusion qu'il est peu probable que l'apprentissage des langues étrangères dans les salles de classe affecte l'identité si la méthode d'enseignement laisse penser qu'une langue étrangère est un simple encodage de la première langue. Une langue est considérée comme un code lorsque les apprenants ont l'impression que chaque mot de leur propre langue ne peut être traduit que par un seul et unique mot dans la langue étrangère, et que la structure d'une phrase suit exactement la structure de la phrase qu'un apprenant souhaite traduire à partir de sa propre langue.

Tant qu'il n'y aura pas davantage de données concernant d'autres méthodes, par exemple l'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (c'est-à-dire lorsqu'une langue étrangère est utilisée comme moyen d'enseignement pour les autres matières du curriculum), il ne sera pas possible de tirer de conclusions générales sur les conséquences de l'apprentissage / l'enseignement d'une langue étrangère sur les identités sociales.

5. Apprentissage des langues et identité européenne

Nous attendons encore des résultats d'études, mais il est important de nous pencher dès à présent sur le lien entre l'enseignement / l'apprentissage des langues étrangères et les identités, car cela concerne le concept d' « identité européenne ».

Les déclarations politiques les plus fortes concernant le lien entre l'apprentissage des langues et l'identité européenne sont contenues dans un livre blanc de l'UE datant de 1995. Les avantages économiques non seulement des compétences en langues mais aussi de la capacité à faire preuve d'une certaine souplesse culturelle sont mentionnés dans le paragraphe suivant :

La maîtrise de plusieurs langues communautaires est devenue une condition indispensable pour permettre aux citoyens de l'Union de bénéficier des possibilités professionnelles et personnelles que leur ouvre la réalisation du grand marché intérieur sans frontières. Cette capacité linguistique doit se doubler d'une faculté d'adaptation à des milieux de travail et de vie marqués par des cultures différentes.

Cette déclaration est immédiatement suivie d'une seconde affirmation sur le lien direct entre l'apprentissage des langues et l'identité, ce dernier étant présenté comme un lien de cause à effet :

Les langues sont aussi un point de passage nécessaire pour la connaissance des autres. Leur maîtrise contribue donc à *renforcer le sentiment d'appartenance à l'Europe*, dans sa richesse et sa diversité culturelle, et la compréhension entre les citoyens européens.

(Commission européenne, 1995: 58 – c'est nous qui soulignons)

Cette analyse a abouti à la suggestion que tous les citoyens de l'Union européenne devraient étudier leur propre langue et deux autres langues de l'Union. Bien que ce document ait été remplacé par des mesures politiques ultérieures qui ne reprennent pas la même analyse, cette affirmation sur l'importance politique des l'enseignement des langues n'en est pas moins essentielle.

Même s'il n'a pas effectué de déclaration de même impact au sujet des conséquences de l'apprentissage des langues sur l'identité, le Conseil de l'Europe a toujours accordé

une grande importance à l'apprentissage des langues. La Convention culturelle européenne, document fondateur de la coopération entre les Etats membres, stipule que les objectifs de cet apprentissage sont :

le développement de la compréhension mutuelle entre les peuples d'Europe et l'appréciation réciproque de leur diversité culturelle, la sauvegarde de la culture européenne, la promotion de la participation nationale au patrimoine commun de l'Europe dans le respect des mêmes valeurs fondamentales et l'encouragement, en particulier, de l'étude des langues, de l'histoire et de la civilisation des autres parties contractantes.

(<http://conventions.coe.int/Treaty/FR/Treaties/Html>)

Les buts du Conseil de l'Europe présentés dans les documents contemporains englobent la question de l'identité :

Le Conseil de l'Europe a été créé afin de (...) favoriser la prise de conscience de l'identité européenne fondée sur des valeurs partagées et transcendant les différences de culture. (http://www.coe.int/T/f/Com/A_propos_COE/default.asp)

L'importance de la langue a été évidente depuis le début et le lien avec l'identité est implicite dans la manière dont la langue, la culture, le patrimoine et l'histoire sont présentés comme des concepts liés.

Le lien entre l'apprentissage des langues et l'acquisition d'une nouvelle identité, une identité supplémentaire – à savoir l'identité européenne – ne fait actuellement l'objet d'aucune étude. Il serait de toute façon très difficile d'isoler les effets de l'apprentissage des langues des autres facteurs entrant en jeu dans ce processus. Il s'agit néanmoins d'un point important à intégrer dans la discussion relative aux langues de scolarisation.

6. Conclusion

Comme il a été mentionné au début du présent document, c'est tout au long de la vie que s'acquièrent de nouvelles identités et de nouvelles langues, ou variétés de langue, et ce, selon un processus dynamique. S'ils prennent conscience de cela, les individus peuvent aussi « jouer » avec leurs langues et leurs identités, passant délibérément de l'une à l'autre au cours de la même conversation, marquant ainsi le changement d'une identité à l'autre. Il a été démontré que les jeunes sont particulièrement adeptes de cette pratique lorsqu'ils passent d'une situation sociale à une autre. Le fait de prendre conscience de son plurilinguisme, avec l'aide des enseignants en langues de scolarisation, est donc bénéfique pour tous les apprenants.