



HAL
open science

Anthropologie de l'anglicisation de l'enseignement supérieur et de la recherche

Pierre Frath

► **To cite this version:**

Pierre Frath. Anthropologie de l'anglicisation de l'enseignement supérieur et de la recherche. *European Journal of Language Policy = Revue européenne de politique linguistique*, 2017, 9, pp.227 - 278. 10.3828/ejlp.2017.14 . hal-04012319

HAL Id: hal-04012319

<https://hal.science/hal-04012319v1>

Submitted on 2 Mar 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Interventions

Anthropologie de l'anglicisation de l'enseignement supérieur et de la recherche

Pierre Frath

Université de Reims Champagne-Ardenne
pierre.frath@aliceadsl.fr

Ce n'est qu'à partir du XIV^e siècle qu'il s'est fait en France une langue commune : les dialectes sont passés alors à l'état de patois, n'ayant plus de culture littéraire et ne servant plus qu'aux usages de la vie commune. *Dictionnaire de la langue française*, Littré, Paris, 1873, préface p. XLVI¹

Europe adopted English as a common language in the XXIst century. National languages were subsequently less and less used in the production of knowledge and in the economy. Their international appeal dwindled and European educational systems phased them out as foreign languages. In most countries, national languages were replaced by English as the main medium of education. *Dictionary of the English Language*, Webster's-Littré, New-York, 2173.

Résumé

L'Europe s'anglicise rapidement, en particulier dans l'économie et la production des connaissances. Dans ce texte, nous rappelons les conséquences largement négatives de ce phénomène, en particulier dans le domaine de la recherche et de l'enseignement supérieur. Nous examinons aussi les argumentaires en faveur de l'anglicisation, mais en réalité celle-ci se met le plus souvent en place de manière « spontanée ». L'hypothèse est qu'il y a des phénomènes anthropologiques inconscients à l'œuvre, et nous nous proposons de les caractériser par rapport à des phénomènes du même type dans le passé et le présent. Nous

1. Cité par Paul Piémont 1981 (p. 47). L'épigraphie qui suit est une adaptation ironique du texte de Littré, fictivement écrite en 2173.

formulons aussi l'espoir est que l'Europe se dote d'une politique linguistique cohérente qui favorise son développement sans abandonner ses langues et sa diversité culturelle au seul profit d'une *lingua franca* exclusive.

Introduction

On estime que la langue anglaise est parlée par environ un milliard et demi de locuteurs non-natifs. La plupart d'entre eux l'ont apprise dans les systèmes éducatifs de leurs pays, ce qui veut dire qu'un investissement public et privé considérable s'est effectué en sa faveur, bien souvent au détriment d'autres langues. Cet apprentissage massif est à la fois cause et conséquence de l'anglicisation que l'on peut observer dans la plupart des pays, et notamment dans l'économie et la production des connaissances. Le plus frappant est que les conséquences négatives de l'anglicisation passent quasiment inaperçues du plus grand nombre, y compris parmi les universitaires et les chercheurs. Les argumentaires en faveur de l'anglicisation sont bien rodés, et ils seront examinés dans ce texte, mais le fait est qu'elle s'impose le plus souvent sans qu'il soit besoin d'argumenter longuement : elle se fait spontanément, dans l'inconscience collective, ce qui est sans doute le signe qu'il se passe quelque chose de subliminal au niveau anthropologique.

Les changements de régime linguistique sont effectivement un phénomène banal à l'échelle du monde et de l'histoire. L'anglicisation sera examinée ici par rapport à des situations similaires passées et présentes, d'un point de vue à la fois anthropologique et historique. Une telle mise en perspective pourrait en effet permettre de mieux comprendre les phénomènes en jeu, d'en percevoir les conséquences lointaines, de faire des choix éclairés et conscients, et ainsi de concevoir des solutions politiques et culturelles qui permettraient à l'Europe de se développer sans abandonner ses langues et sa diversité culturelle. Quelques propositions en ce sens seront faites à la fin du texte.

L'analyse proposée ici concerne la domination linguistique en général, mais avec un accent particulier mis sur le cas de la France.

Réalité et ubiquité de l'anglicisation

Il peut sembler inutile de faire la liste des domaines touchés par l'anglicisation tant ils sont omniprésents et parfaitement visibles, mais voici toute de même quelques exemples pour montrer l'ampleur du phénomène, bien souvent ignoré ou minimisé, ou au contraire assumé comme une évidence.

Rappelons pour commencer que l'anglais est en train de terminer de détrôner le français dans les institutions internationales telles que l'Union Européenne, le Comité des Jeux Olympiques, les Nations-Unies, et bien d'autres, et cela sans que la France réagisse au niveau politique, signe sans doute d'un certain fatalisme.

La publicité « communique » de plus en plus souvent en anglais, avec de la musique anglo-saxonne à l'arrière-plan, en particulier dans le domaine de la technologie, laissant le français et l'accordéon aux produits traditionnels et à la gastronomie. Certains slogans jouent sur une ambiguïté lexicale ou syntaxique entre l'anglais et le français, ainsi *Motion & Emotion* chez Peugeot ou *Créative Technologie* chez Citroën, signe sans doute que les « communicants » ne pensent pas que le marché soit tout à fait mûr pour une anglicisation totale. Même chose chez le fabricant de jus de fruits Oasis et son slogan *Be fruit*, avec *fruit* prononcé à la française. Nul doute que l'un ou l'autre publicitaire ne finisse par « oser » une campagne entièrement en anglais qui fera alors le *buzz*² dans le Landerneau. On voit aussi des jeux de mots franco-anglais comme *Supplay* pour une entreprise de travail temporaire (*suppléer*), *Major d'Home* pour des appareils domestiques, ou le site de rencontre *Meetic* (du verbe *to meet* et de l'adjectif *mythique*, un mot-valise dont on ne comprend pas le pourquoi mais qui plait, semble-t-il). Les noms de parfums, ce produit typiquement français, sont souvent en anglais, comme *Very irresistible*, *Flower*, *Dior Addict*, et lorsqu'ils sont en français, comme *Sauvage* ou *J'adore*, ils sont promus à l'aide de publicités en anglais et des acteurs américains. Les références culturelles des magazines pour jeunes femmes (et pour les jeunes en général) sont presque toutes prises dans la culture populaire américaine, et les textes écrits par les journalistes sont truffés de mots anglais. En voici quelques-uns relevés dans le magazine français *Glamour*: *eye contact*, *make up*, *glossy*, *lipstick* (alors qu'en anglais on peut dire *rouge*), *fashion question*, *cosmic trip*, *dressing*, *le look du mois*, etc.

Les communicants anglophones sont très actifs aussi dans la publicité institutionnelle pour les villes et les régions, avec des résultats parfois étranges. Voici quelques exemples: *Strasbourg the Eurooptimist*, *Only Lyon*, *Aisne it's open* (avec en déclinaison *Peace*, *Aisne*, *Love*), *Are you Lim?* (pour le Limousin), *Isère*

2. Cet article ne défend pas de positions puristes. L'emprunt est un phénomène banal et dans l'ensemble positif, même si certains usages peuvent être irritants parce qu'on y perçoit un certain snobisme ou une certaine prétention. On estime que la moitié du vocabulaire de la langue anglaise est d'origine française, directement, ou indirectement à partir du latin et du grec, et le français serait dans un triste état si on lui ôtait les mots d'origine anglaise, italienne, allemande, arabe, espagnole, etc.

any better place in the world? et le plus comique de tous, *I Loches you* pour la ville de Loches. Passons sur la chanson populaire « française » de plus en plus souvent en anglais (la « French touch » !), ainsi que sur l'usage quotidien d'expressions comme *people, flashy, relooker, cool*, et surtout *Yes!*, à prononcer avec un mouvement de haut en bas de l'avant-bras dressé verticalement, le poing serré, comme si on tirait un signal d'alarme dans un train. Même les graffiti sur les murs sont en anglais.

Les tatouages sont souvent en anglais. J'ai interrogé des jeunes gens sur le choix de la langue anglaise pour leurs tatouages, et curieusement, leurs réponses ont révélé un certain snobisme. J'ai fait la remarque à un jeune homme qui portait l'inscription « Never back down » sur l'avant-bras qu'il aurait pu se faire tatouer « Ne jamais reculer » ou « Reculer? (Moi?) Jamais! ». Il rejeta ma suggestion avec quelque condescendance : « Trop ringard », dit-il. A ma remarque que « Never back down » n'est pas immédiatement compréhensible par un angliciste de faible niveau, comme le sont la plupart de ses amis et connaissances, il me répondit que c'était justement là l'objectif, d'établir une connivence avec les « happy few » qui comprendraient. En outre, cela lui permet de valoriser dans la conversation le fait qu'il a passé quelques années à New York. En somme, son tatouage en anglais lui donne l'impression d'appartenir à une minorité courageuse (qui ne recule pas!) à la pointe du progrès totalement en phase avec le monde moderne, forcément en anglais.

Le plus curieux, c'est l'absence de réaction du public et des médias à l'anglicisation: pas une seule émission, pas un documentaire, pas un article, y compris dans la presse satirique, pas un sketch d'humoriste. Il y a bien quelques livres sur le sujet, tels ceux de Claude Hagège,³ mais malgré leur qualité, ils ne parviennent pas à toucher le grand public.⁴ C'est surtout l'absence de moquerie qui est le plus troublant dans un pays où le sarcasme et l'ironie sont des valeurs sûres. Le phénomène n'est ainsi ni reconnu, ni commenté, ni moqué, contrairement au « franglais » des années soixante et soixante-dix, où un Etiemble,⁵ et à sa suite tous les puristes, tonnaient contre la bâtardisation de notre belle langue française. C'est le signe qu'il se passe quelque chose de subliminal, quelque chose, non pas d'inconscient (il faudrait être aveugle et sourd pour ne pas percevoir l'anglicisation), mais qui travaille le corps social en profondeur. C'est l'étude de ce phénomène de nature anthropologique qui est le sujet de cet article.

3. Voir la bibliographie à la fin du texte.

4. Il faut sans doute blâmer les journalistes qui traitent Claude Hagège comme un phénomène de foire du fait qu'il est polyglotte, ce qui en dit long sur le monolinguisme étriqué du français moyen.

5. Etiemble 1964.

La suite du texte sera centrée sur les questions de recherche et d'enseignement supérieur, en particulier en France. On verra que l'anglais s'impose comme une sorte d'évidence qui empêche la reconnaissance des problèmes et des conséquences pour les langues locales, en particulier pour le français dont le statut international risque de se réduire considérablement, ce qui marginalisera le pays dans le concert des nations. On a l'impression, parfois, que l'anglicisation relève du divin et entre ainsi dans le non-dicible. La revue de didactique *Les Langues Modernes* a publié en 2014 un numéro sur « L'anglicisation de l'enseignement supérieur », coordonné par l'auteur de ces lignes.⁶ La rédaction de la revue n'a pas reçu une seule proposition argumentant en sa faveur, bien que l'appel à communication ait été rédigé de manière assez neutre et encourageait ses partisans à exposer leurs points de vue. C'est bien le signe que l'anglicisation est devenue une évidence qu'il est vain de discuter.

Tout le problème est là...

Les pertes causées par l'anglicisation dans la recherche et l'enseignement supérieur⁷

Les argumentaires en faveur de l'anglicisation dans la recherche et l'enseignement supérieur sont bien rôdés, et effectivement, il y a quelques avantages au tout-anglais. Ils seront examinés dans la section suivante. Mais en réalité, là comme ailleurs, l'anglicisation se fait spontanément, sans qu'il soit besoin d'argumenter longuement. Les conséquences en sont cependant infiniment plus dramatiques que dans la publicité par leur effet à moyen terme sur la capacité de la langue française à continuer de produire de la connaissance. Dans la plupart des laboratoires, la recherche est encore largement conduite en français jusqu'au moment de la publication, où les chercheurs sont souvent contraints d'écrire en anglais, parfois avec difficulté. Cette situation risque de se modifier rapidement, si, comme dans d'autres pays, l'enseignement supérieur se fait également en anglais. L'anglicisation se déclinera alors avant tout en termes de pertes: pertes de terminologies, de domaines, de mémoire, de créativité, de qualité, d'indépendance, d'influence.

6. *Les Langues Modernes* 1 (2014) *L'anglicisation des formations dans l'enseignement supérieur*, coord. P. Frath, APLV, 19 rue de la Glacière, Paris (XIII^e).

7. Cet argumentaire est repris de Pierre Frath 2011 et 2014.

Perte de terminologies et de domaines

Il y a tout d'abord la perte la plus évidente, celle des terminologies techniques et scientifiques. Les étudiants apprendront les terminologies anglaises et, même s'ils les connaissent encore en français, ils ne les utiliseront plus. Une telle évolution produit à l'horizon d'une génération ce qu'on appelle des pertes de domaines: les spécialistes des disciplines anglicisées ne seront plus capables de communiquer entre eux dans leur langue maternelle, qui aura de fait perdu ces domaines. C'est déjà le cas dans nombre de pays, et notamment la Suède qui a entamé son processus d'anglicisation il y a plus de cinquante ans, et où l'inquiétude s'installe.⁸ On raconte aussi l'histoire de ces doctorants italiens auxquels on a demandé d'expliquer leurs travaux dans leur langue devant le grand public, et qui furent incapables de le faire: ils ne pouvaient s'empêcher d'utiliser des mots et des expressions en anglais. Cela pose le problème de la transparence des sciences, du nécessaire contrôle démocratique sur l'activité scientifique, et de l'intérêt que le contribuable peut trouver à financer des activités dont il se trouve d'emblée exclu par l'usage d'une langue étrangère. Sans compter qu'à terme, comme déjà en Allemagne, il devra constater que ses enfants ne peuvent plus étudier dans leur langue maternelle à l'université, ce qui peut conduire à un rejet des universités et de la recherche.

Perte de mémoire et de créativité

Les étudiants anglicisés abandonneront les bibliographies en français parce qu'elles seront vite obsolètes. Du coup, ils perdront aussi leurs propres traditions, et pourtant, même dans les sciences dites exactes et les mathématiques, les approches et les méthodologies varient souvent considérablement d'une langue à l'autre.⁹ Tout cela constituera une perte mémorielle, qui se traduira par une perte de créativité scientifique. Les sciences sont un discours normé et contraint sur le réel, profondément ancré dans la langue ordinaire et la culture du peuple d'où elles sont issues. Il est possible d'acquérir des connaissances dans une langue étrangère simplifiée telle la variété d'anglais utilisée pour la communication internationale ; il est même possible de les utiliser professionnellement, mais il sera difficile d'en créer de nouvelles, car elles seront coupées de la puissance métaphorique de la langue ordinaire et de ses nombreuses passerelles sémantiques et étymologiques.¹⁰ Ainsi, un jeune Allemand auquel on enseignerait la physique dans sa langue maternelle apprendrait le sens en

8. Cabau 2014.

9. Voir à ce sujet le point de vue du mathématicien médaillé Fields Laurent Lafforgue (Lafforgue 2016).

10. Guillaume 2010.

physique des mots de *Kraft* (force) et de *Strom* (courant), qui proviennent de la langue de tous les jours, et qui peuvent ainsi entrer en résonance avec d'autres mots pour éventuellement générer dans son esprit des analogies ou des métaphores, sources peut-être d'idées nouvelles. Si on lui enseigne ces entités en anglais, c'est-à-dire *force* et *current*, il pourra les utiliser dans le domaine de la physique, certes, mais ils seront coupés de la puissance métaphorique de sa langue maternelle. D'ailleurs, les peuples qui ont été créatifs dans les sciences l'ont toujours été dans leur langue, que ce soient les Grecs, les Romains, les Arabes, et même en Europe, où la science ne s'est réellement développée que lorsque les différentes nations ont abandonné le latin, la *lingua franca* du Moyen-Âge, au profit des langues locales. Il y a un lien puissant entre créativité et langue maternelle. La science n'a rien d'universel.¹¹

Domination et scolastique

L'anglicisation renforcera la domination de la pensée américaine. Elle provoquera un abandon des traditions locales au profit de travaux américains pas forcément meilleurs. En Allemagne, une longue tradition d'études linguistiques diachroniques a produit des travaux fascinants sur l'étymologie et l'histoire des langues. Elle a été presque entièrement abandonnée au profit d'une linguistique internationale très banale, construite sur des prémisses théoriques non exprimées car inconscientes, et donc pour le moins discutables. La plupart des linguistes américains, et beaucoup d'autres, croient par exemple que les langues sont récursives, alors qu'on peut montrer facilement que cette idée n'est que le fruit d'un *a priori* métaphysique inconscient dans leur culture¹² et de la domination sociologique des linguistes générativistes dans les

11. Comme le dit le physicien Jean-Marc Lévy-Leblond (2006, 2016).

12. Voir notamment Bickerton 2009 et Frath 2014. La récursivité est une propriété de certaines fonctions mathématiques capables de s'appeler elles-mêmes, produisant ainsi un processus potentiellement illimité. En linguistique on utilise ce terme pour des processus qui peuvent être répétés de façon indéfinie. C'est Chomsky qui a introduit cette acception de la récursivité dans son ouvrage de 1957, dans lequel il développait une théorie syntaxique qui, sans l'hypothèse récursive, aurait produit une grammaire entièrement déterministe et donc finie, ce qui contrevient à la constatation qu'il est toujours possible de construire des phrases entièrement nouvelles de longueur indéterminée. « If a grammar does not have recursive devices (closed loops [...]), it will be prohibitively complex. If it does have recursive devices of some sort, it will produce infinitely many sentences », dit-il. Deux choses sont claires dans ce passage: d'une part Chomsky utilise le mot de récursivité dans le sens d'itération (*loops*, des boucles, caractéristiques de l'itération), et d'autre part la récursivité est une propriété de sa grammaire, non nécessairement de la langue. Tous les linguistes sont bien sûr d'accord pour dire que dans une langue les répétitions sont potentiellement sans limites, mais pourquoi donner à cette notion banale une dénomination impressionnante quelque peu obscure qui n'a plus grand-chose à voir avec son sens mathématique originel? La récursivité a tellement séduit les

universités américaines. Or, non seulement la plupart des linguistes américains ne voient pas la difficulté par eux-mêmes, mais en outre, ils n'entendent pas les voix qui le leur disent de l'étranger, même en anglais. L'anglicisation ne favorise pas forcément la circulation des idées. La conséquence est que cette idée discutée, probablement fautive, est dominante dans le monde, et tout particulièrement dans les pays où la recherche en linguistique est très américanisée. Il serait nécessaire d'ouvrir la discussion sur ces questions, mais dans l'état actuel des rapports de force, il y a peu de chances qu'un quelconque débat ait lieu.¹³

Or toute science doit être critiquée sous peine de sombrer dans la scolastique.¹⁴ En lieu et place d'une grande variété de points de vue issus des traditions locales, nous aurons une immense scolastique mondiale. On le perçoit déjà dans nombre de travaux qui abandonnent le réel pour des fictions académiques qui permettent de faire carrière sur des sujets minuscules et de peu d'intérêt dans les sciences humaines, ou en truquant les résultats dans les autres sciences.¹⁵ L'apparition de la scolastique n'est certes pas liée à l'usage de l'anglais: elle peut émerger n'importe où, dans n'importe quelle langue, car elle est le fruit du corporatisme et du conformisme des universitaires, lesquels sont universels. Cependant, la scolastique se développe plus facilement dans une langue étrangère prestigieuse coupée de la langue ordinaire, donc moins accessible et moins critiquable. Jusqu'ici, lorsqu'une tradition était entièrement stérilisée, elle pouvait être amendée par le recours à une autre. Cela ne sera plus possible quand il n'y en aura plus qu'une seule. L'anglicisation amènera l'uniformité et la stérilité.

linguistes qu'elle a atteint un statut de vérité absolue. La contredire est une sorte de blasphème et les hérétiques prennent des risques, dont le moindre est celui de l'ostracisme.

13. Comme celui qui eut lieu entre Chomsky et Piaget dans les soixante-dix (Piattelli Palmarini 1979). Le fait que de tels débats n'aient plus lieu montre bien que les Européens sont dorénavant dominés par les Américains, qui sentent qu'ils ont remporté la partie et réussi à s'imposer *urbi et orbi*. D'une certaine manière, ils ont raison de négliger la linguistique européenne : ce qui se pratique ici en ce moment n'est bien souvent qu'une pâle copie du cognitivisme américain qui ne mérite pas qu'on s'y attarde.

14. Le mot de « scolastique » est utilisé ici dans le sens péjoratif de science académique formelle et verbeuse, et non dans son sens médiéval de programme d'enseignement de la philosophie et de la théologie, dont les travaux sont toujours pertinents aujourd'hui.

15. Dans le numéro de *The Economist* du 19 octobre 2013 intitulé « How science goes wrong », on évoque la mauvaise qualité de la recherche mondiale, dont près de la moitié des résultats ne seraient pas reproductibles. Et encore, l'hebdomadaire n'a-t-il pris en compte que les revues anglo-saxonnes les plus prestigieuses. Trop de chercheurs sans talent font de la science de manière formelle, sans originalité et sans créativité. L'anglicisation aggrave le problème en ce qu'elle développe le conformisme.

Baisse du niveau d'enseignement

Toutes les études ont montré que l'anglicisation des formations provoque partout une baisse du niveau.¹⁶ Dans notre pays, on comprend aisément pourquoi: les enseignants et les étudiants français sont en moyenne de niveau intermédiaire en anglais, c'est-à-dire B1 ou B2 sur l'échelle du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Aux difficultés d'enseignement des uns s'ajouteront les difficultés d'apprentissage des autres, et on pourra légitimement s'interroger sur la valeur d'un enseignement dans un niveau de langue aussi bas. La tentation sera forte de recruter des enseignants anglophones. Et effectivement, il s'est créé toute une corporation de professeurs itinérants qui font des enseignements standardisés en anglais, pays après pays au gré des contrats. Il est peu probable qu'il s'agisse des meilleurs, qui préféreront sans doute rester dans leurs prestigieuses universités anglo-américaines. On ne se rend pas compte que le recrutement massif d'enseignants anglophones, qu'ils soient natifs ou non, risque fort d'empêcher les universités de revenir au *statu quo ante*: une fois en place, il sera difficile de les contraindre à enseigner dans une autre langue, y compris dans la leur s'ils ne sont pas des anglophones natifs. La conséquence sera dramatique pour les enseignants-chercheurs locaux, évincés par des anglophones pas souvent meilleurs qu'eux, sauf en anglais. La France n'est pas encore très touchée par ce phénomène en raison du système des concours, qui met un frein au recrutement sur contrat de professeurs à haut niveau de rémunération.

Perte d'influence de la France

L'anglicisation aura pour résultat la disparition d'une partie importante de la production intellectuelle spécifique à la France. Dès lors, pour quelle raison les étrangers en apprendraient-ils la langue ? Une des motivations de cet apprentissage est très certainement son rayonnement culturel, et son corollaire, les études en France. Les universités françaises perdront alors une grande partie des quelque deux cent cinquante mille étudiants étrangers qui y étudient en français, sans être sûres d'attirer un nombre équivalent d'anglophones, qui y réfléchiront à deux fois avant de choisir une pâle copie du modèle américain qui cumulera les défauts des deux systèmes.

Et si le nombre de locuteurs étrangers du français baisse, la position géopolitique de la France sera de plus en plus affaiblie, et à terme ramenée au niveau de celle de pays comme le Danemark ou la Lituanie, dont les langues

16. Voir par exemple Truchot 2011, Kelly Paul, Pelli-Ehrensberger Annabarbara & Studer Patrick 2009, ou Cabau 2014.

et les cultures, pour belles et intéressantes qu'elles soient, sont peu connues en dehors de leurs frontières et ne leur procurent aucun rayonnement ni aucune influence sur la marche du monde.

Le cas de l'Allemagne

L'Allemagne est un pays comparable à la France par la taille et l'importance économique et culturelle. Le processus d'anglicisation s'y est enclenché une vingtaine d'années avant qu'il ne commence en France, et l'expérience allemande est riche d'enseignements. La perte mémorielle y est déjà bien engagée,¹⁷ et la question du contrôle démocratique sur les activités universitaires commence à inquiéter les citoyens.¹⁸ Les étudiants étrangers germanistes constatent qu'ils ne peuvent plus étudier dans leur langue de prédilection en Allemagne, et ils en sont fort peïnés;¹⁹ il est fort possible qu'ils ne transmettront pas leur amour de la langue de Goethe à leurs enfants, d'où sans doute la fin prévisible de l'enseignement de l'allemand à l'étranger. Les étudiants internationaux non-germanistes ayant étudié en Allemagne en anglais ne peuvent que difficilement s'intégrer au marché du travail de ce pays en raison de leurs compétences limitées en allemand. Or l'Allemagne, victime d'une forte baisse de la natalité, en a cruellement besoin. Il s'ajoute à cela un autre phénomène, qui ne laisse pas d'inquiéter nombre de responsables: la baisse de la maîtrise de l'écrit en allemand. Les travaux universitaires se font dorénavant en anglais, par surcroît bien souvent dans un mauvais anglais, et les jeunes Allemands perdent ainsi l'habitude d'écrire dans leur langue.²⁰

Arguments complotistes contre l'anglicisation

L'anglicisation est parfois critiquée à l'aide d'arguments qu'on peut qualifier de complotistes ou de paranoïaques : nous serions les victimes de manipulations en provenance des États-Unis. Il faut les traiter avec circonspection parce qu'en rejetant la faute sur les autres, on dédouane les victimes de toute responsabilité dans leur soumission et cela peut engendrer des décisions politiques défensives peu efficaces. Il est vrai que les Américains ont mis en place dès les années soixante une politique de conquête du « soft power » qui vise à faire voir le

17. Voir par exemple Goebel Hans 2009.

18. Des scientifiques allemands ont insisté sur ce point lors d'une table ronde organisée par l'ADAWIS (Arbeitskreis Deutsch als Wissenschaftssprache) qui s'est tenue à Berlin en janvier 2013. Voir www.adawis.de.

19. Voir Huang Chongling et Odile Schneider-Mizony 2014.

20. On observe d'ailleurs aussi un usage croissant de l'anglais par les Allemands dans la conversation professionnelle et même quotidienne. Certains auteurs, cités par Truchot 2014, pensent que c'est l'usage massif de l'anglais dans les universités qui y a préparé la population.

monde du point de vue américain, toujours le meilleur et le plus civilisé. Le cinéma et la télévision sont les grands véhicules de cette propagande. Il y aussi la pensée économique néolibérale, qui s'est répandue sans contrôle dans les entreprises par le truchement des grandes écoles et des universités,²¹ et qui promeut une version extrémiste du capitalisme qui met les intérêts des gros actionnaires avant toutes les autres parties prenantes dans l'entreprise. Il y a aussi eu dès la fin de la Première Guerre Mondiale la mise en place de politiques volontaristes pour une domination de la science internationale.²² Elle passe par le contrôle des revues scientifiques, ce qui permet de fixer indirectement les programmes de recherche internationaux ainsi que les méthodologies et les modes d'écriture. Ces politiques sont renforcées par le *citation index* et l'*impact factor*, deux indicateurs statistiques tout à fait abusifs²³ mais très suivis, qui ont permis d'établir un contrôle individuel sur les chercheurs du monde entier en les incitant à valoriser uniquement des articles écrits en anglais et publiés dans des revues conformes aux canons anglo-saxons.

Toutes ces manipulations doivent être combattues, cela va de soi. Mais en même temps, on ne peut blâmer un pays d'agir en fonction de ses intérêts. L'existence d'une telle politique américaine ne saurait en aucun cas expliquer son *acceptation* par la communauté internationale. Il y a là un effet de *soumission*, qui sera exploré dans la suite du texte.

Les arguments avancés pour l'anglicisation dans la recherche et l'enseignement supérieur

Face à cette avalanche d'effets négatifs, le lecteur se demande peut-être quels peuvent bien être les arguments *en faveur* de l'anglicisation de la recherche et de l'enseignement supérieur. Peut-on la justifier?

En réalité, les laboratoires et les enseignements passent souvent à l'anglais sans justification sérieuse, sans qu'on sache vraiment pour quelle raison. Parfois

21. Un laissez-faire récompensé en 2016 par le Prix Nobel attribué à Jean Tirole, un économiste d'obédience libérale de la *Toulouse School of Economics*, dont le nom est construit sur celui de la prestigieuse *London School of Economics*. Comme exemple de la subordination des milieux économiques français au prêt-à-penser américain, on peut citer la proposition faite en janvier 2016 par le MEDEF au gouvernement (socialiste, pourtant) de remplacer les CDI et CDD par un « contrat agile » qui permet tous les licenciements. Ce terme reprend une des platitudes idéologiques des économistes libéraux à propos d'une soi-disant « agility » des entreprises qui seraient capables de s'adapter rapidement à toutes les circonstances.

22. Voir à ce sujet les travaux de Roswitha Reinbothe, notamment Reinbothe 2011 et 2014.

23. Pour une étude critique, voir par exemple Michele Gazzola 2012.

on peut repérer une prise de pouvoir par un chercheur moins reconnu mais qui parle mieux l'anglais que ses collègues, et qui parvient ainsi à asseoir son influence. Mais dans la plupart des cas, cela se fait sans grandes discussions sur les avantages et les inconvénients. Il n'y a d'ailleurs pas, à notre connaissance, de travaux comparant les bienfaits attendus avec les résultats effectivement obtenus ; de fait, dans la plupart des cas, une telle étude serait impossible, les attentes n'étant pas le plus souvent clairement formulées.

Lorsqu'on pose la question du pourquoi de l'anglicisation, on obtient souvent un mélange de bonnes raisons et d'idées toutes faites erronées.

Parmi les bonnes raisons, on peut mentionner le maintien ou la création de masters très spécialisés dont les effectifs francophones seraient trop restreints et qui ont été sauvés par l'anglicisation. Un autre argument acceptable est le désir des enseignants de bien préparer les étudiants à leur carrière future, qui se fera en grande partie en anglais. Mais il y sûrement d'autres moyens que d'angliciser aveuglément tous les enseignements. Il y aussi le fait que les collaborations et les échanges internationaux sont facilités par la *lingua franca*. Mais là encore, on ne voit pas pourquoi la connaissance d'une *lingua franca* implique l'abandon de la langue du pays. Le même argument est avancé pour l'accès aux publications du monde entier, rendu plus facile par l'usage de l'anglais *lingua franca*, et on peut le combattre avec le même contre-argument. On avance aussi une visibilité accrue des universités après anglicisation, mais cet avantage sera perdu quand elles seront toutes anglicisées.

Il est vrai que l'anglais donne plus de visibilité aux travaux de recherche, car c'est un fait que les articles publiés en français circulent moins que ceux qui sont publiés en anglais, essentiellement d'ailleurs dans les pays tiers, en Asie, en Europe, en Afrique et en Amérique du Sud. En revanche, ils circulent à peine chez les anglophones natifs : un simple coup d'œil à une bibliographie anglo-saxonne montre très peu de références à des travaux menés par des non anglo-saxons, même écrits en anglais.

On affiche souvent le désir de profiter de la manne des étudiants étrangers, en oubliant qu'il y en a déjà deux cent cinquante mille qui étudient en français dans les universités françaises, ce qui place la France au troisième ou au quatrième rang dans le monde pour l'accueil d'étudiants étrangers, et au premier rang pour l'accueil d'étudiants dans une autre langue que l'anglais. On oublie aussi que les tarifs universitaires sont tellement bas en France que les gains financiers attendus ne peuvent en aucun cas couvrir les coûts de l'anglicisation. Car les étudiants qui viendront étudier en anglais en France ne seront sans doute pas les meilleurs dans cette langue (ceux-ci iront étudier dans un pays anglophone), et il faudra peut-être même leur donner des cours

d'anglais, comme aux étudiants français eux-mêmes, ainsi qu'aux enseignants. Il serait plus simple, moins coûteux et plus efficace de leur faire faire un stage intensif de français langue étrangère l'été qui précède leur arrivée dans une université en France. Par ailleurs, les universitaires qui sont en contact avec des universités étrangères savent que le frein n'est pas la langue française, mais les restrictions gouvernementales à l'obtention de visas. Une libéralisation des procédures augmenterait considérablement le nombre des étudiants désireux d'étudier en français en France.

Un autre argument avancé pour l'anglicisation est celui de l'impossibilité d'enseigner dans la langue locale parce que les étudiants viennent des quatre coins du monde et que l'anglais est leur seule langue commune. Il faut noter tout d'abord qu'en France ce n'est vrai qu'à la marge, et essentiellement dans les grandes écoles positionnées sur le marché international non-francophone. L'argument est en revanche valable dans d'autres pays, qui offrent des formations en anglais depuis la mise en place de ce qu'on a appelé le processus de Bologne, au terme duquel les diplômes européens sont reconnus dans tous les pays. Ce processus visait à développer le plurilinguisme parmi les étudiants en leur permettant d'étudier dans différentes langues, et notamment la langue des pays d'accueil. La domination de l'anglais dans les cursus européens a provoqué l'inverse de ce qui était espéré: sachant que les universités européennes offrent essentiellement des formations en anglais, les étudiants ont cessé de s'intéresser aux autres langues, et ils déterminent dorénavant leurs choix en termes de rapport qualité/prix, et non par intérêt pour la langue et la culture de tel ou tel pays. La situation actuelle est ainsi le fruit de politiques entamées il y a quelques années, et elle est tout à fait réversible. Si les Européens décidaient d'enseigner dorénavant dans leurs langues et un choix de langues étrangères, dont l'anglais, il suffirait de deux ou trois années pour effectuer la transition.

En conclusion, on peut dire que les avantages liés à l'usage de l'anglais dans la recherche et l'enseignement supérieur proviennent de son rôle de *lingua franca*; tous les inconvénients sont causés par une surenchère qui n'a pas lieu d'être, celle qui vise à *remplacer* la langue locale par l'anglais. Publier en anglais, d'accord, mais pourquoi *seulement* en anglais? Enseigner en anglais, d'accord, mais pourquoi *seulement* en anglais, comme le font nombre de pays au niveau du master. Le fait est qu'on pourrait bénéficier des avantages de la *lingua franca* sans en subir les inconvénients. Si les Européens ne s'organisent pas en conséquence, c'est qu'il y a d'autres facteurs en jeu, que nous allons maintenant essayer de comprendre en étudiant le phénomène d'un point de vue historique.

Approche historique des changements de langues

Les phénomènes de changements linguistiques sont liés à ce qu'on appelle dans le jargon spécialisé les *contacts de langues*. Sans contacts de langues, le monolinguisme est absolu, mais il produit une certaine incompréhension des autres peuples, auxquels est souvent déniée l'humanité. Par exemple, le mot *barbare* vient du latin *barbarus*, repris du grec *barbaros*, qui rappelle le sanskrit *barbara*. Ils proviennent d'une onomatopée « br-br », qui signifie *qui bredouille* (où l'on retrouve d'ailleurs l'onomatopée *br-br*, comme aussi dans *balbutier*), et qui sert à dénommer péjorativement l'étranger, celui dont la langue ressemble à des bredouillements, à des bruits d'animaux, et qui n'est donc pas vraiment humain.

Le mot russe pour dénommer les Allemands est *Niemets*, l'adjectif étant *niemetski*. Ces mots sont à mettre en relation avec *niemoï*, qui signifie « muet ». Lorsque les Russes entrèrent en contact avec les chevaliers teutoniques, ils les ont considérés comme muets, sans doute aussi par moquerie, parce qu'ils n'en comprenaient pas la langue.

Dans la suite du texte, on distinguera les contacts de langues égalitaires et les contacts de langues non égalitaires.

Contacts de langues égalitaires

Ce type de contacts mène au bilinguisme et au plurilinguisme. En voici quelques exemples.

Contacts de langues institutionnels

En Australie, dans les tribus qui parlent des langues du groupe dit *pama-nyungan*, qui règnent dans la majeure partie du continent, les hommes doivent épouser une femme d'une autre tribu. Les enfants parlent ainsi les deux langues. Ils comprennent aussi les langues des grands-parents et de la parentèle plus lointaine. Le plurilinguisme est ainsi très répandu, et les langues ne divergent pas trop les unes des autres, en tous les cas localement. Les langues *non pama-nyungan* du nord de l'Australie sont parlées par des peuples plus tardivement arrivés sur le continent et d'origines plus diverses. Elles sont classées en vingt-deux groupes mutuellement incompréhensibles, sans doute parce les pratiques matrimoniales de leur locuteurs sont différentes.²⁴

24. Bernard Comrie 2004.

Contacts de langues de voisinage

En Afrique, il est courant de connaître les langues des ethnies voisines. Ceci est facilité par le fait que dans une zone donnée, les langues appartiennent souvent à une même famille, par exemple bantoue dans le centre de l'Afrique. Cette pratique favorise un plurilinguisme égalitaire.

Usage d'une lingua franca: deux cas de figure

La communication se fait parfois à l'aide d'une langue qui n'est la langue maternelle de personne. Ce fut le cas par exemple de la *lingua franca* originelle, la « langue des Francs ». Antoine Furetière en donne la définition suivante dans son *Dictionnaire universel* (1690): « Un jargon qu'on parle sur la mer Méditerranée, composé de français, d'italien, d'espagnol et d'autres langues, qui s'entend par tous les matelots et marchands de quelque nation qu'ils soient ».²⁵

Il y a aussi le cas des pidgins, utilisés par des locuteurs dans des situations de multilinguisme imposé, par exemple dans le cadre d'un travail forcé qui réunit des personnes de diverses origines. Ils prennent alors une langue existante comme substrat, avec une grammaire très sommaire, sans morphologie, et avec des mots de diverses origines. La seconde génération, élevée sans modèle linguistique, produit alors un créole, c'est-à-dire un pidgin langue maternelle qui s'est doté d'une structure grammaticale.²⁶

Le deuxième cas de figure, c'est l'adoption comme *lingua franca* d'une langue existante « choisie » dans un but de communication par des non-natifs. Ce fut le cas du grec koïné, en usage autour de la Méditerranée dans l'Antiquité, puis du latin au Moyen Âge en Europe parmi les religieux et les universitaires, du français par l'aristocratie en Europe jusqu'au XXe siècle, du swahili dans le sud-est de l'Afrique, etc.

Contacts de langues et domination

Ce type de contact de langue mène d'abord au bilinguisme, puis au monolinguisme par effacement de la langue dominée. Il est des cas où *la langue du dominé l'emporte*, lorsque le moins « civilisé » s'impose militairement au plus « civilisé ». Ce fut le cas des Wisigoths en Espagne et des Vikings en Normandie, totalement intégrés aux peuples qu'ils ont conquis en quelques générations. Ce fut aussi le cas des envahisseurs mandchous et mongols, qui se sont sinisés très rapidement au contact des Chinois.

25. Voir aussi Dakhliya 2008.

26. Derek Bickerton 1997.

Mais le plus souvent, c'est *la langue du dominant qui l'emporte*, que la domination se fasse par le moyen de la guerre, de la colonisation ou de l'impérialisme.

La motivation d'une *guerre* peut être le remplacement d'une population par une autre. La Bible en donne de nombreux exemples, et notamment la conquête de Canaan par les Hébreux, où les populations locales sont souvent vouées à l'« anathème » par décision divine, c'est-à-dire au massacre et à la destruction. Ce fut le cas aussi en Alsace au IV^e siècle,²⁷ où, en l'espace d'une cinquantaine d'années, une population essentiellement gallo-romaine (appelée les Welches par les conquérants) a été remplacée par une population alamane et franque, probablement par l'effet de massacres, de fuite, de mise en esclavage et d'assimilation plus ou moins forcée. En Tasmanie à partir du XVIII^e siècle, les populations aborigènes ont été exterminées par les colons britanniques.²⁸ Et ainsi de suite, les exemples sont innombrables.

Les guerres peuvent avoir d'autres causes, telles que la conquête de nouvelles ressources ou de zones d'influence. Dans ce cas, la langue de l'envahisseur peut s'imposer sous une forme standard, comme le français, l'anglais et le portugais en Afrique, l'espagnol et le portugais en Amérique du Sud, l'anglais en Amérique du Nord, etc. Elle peut aussi se répandre sous une forme modifiée, ce qui peut produire l'apparition de nouvelles langues comme le français au haut Moyen Âge, produit par la rencontre entre un bas-latin issu de la conquête romaine et comprenant des reliquats celtiques, et la langue des envahisseurs franciques. C'est aussi de cette manière que s'est forgé l'anglais, à partir d'un substrat de vieux saxon superficiellement celtisé et latinisé, modifié par les apports du vieux norrois des envahisseurs vikings et du français des conquérants normands.

La *colonisation* peut être un vecteur de changements de langues. Les Romains ont installé des colons en Narbonnaise afin d'asseoir leur contrôle sur cette province dont le rôle stratégique était d'assurer la jonction terrestre entre l'Italie et l'Espagne par le moyen de la *Via Domitia*,²⁹ qui reliait ces deux régions. Les colons ont imposé le latin aux Celtes, qui se sont rapidement romanisés avant de servir de supplétifs à Jules César dans sa Guerre des Gaules au 1^{er} siècle avant J.-C. L'Afrique a été colonisée par diverses nations d'Europe avec pour résultat que ses élites parlent maintenant les langues européennes mieux que leurs langues patrimoniales. Le même phénomène s'est produit

27. Paul Lévy 1929.

28. Bernard Comrie 2004.

29. Paul Piémont 1981.

en Sibérie, où les langues locales ont été considérablement affaiblies par leur contact avec le russe.

Il y a aussi le cas de la *domination à caractère politique, culturel et économique*, sans conflit ouvert. Ce fut le cas par exemple de la domination de nations européennes telles que la France ou l'Italie sur les régions qui les composent, de la Russie sur les autres parties de l'ex-Union Soviétique, de l'Europe sur l'Afrique et d'autres parties du monde, et maintenant des Etats-Unis sur la planète toute entière.

Les relations entre les dominants et les dominés se caractérisent par le manque d'intérêt du centre de l'empire pour les langues des dominés. Dans certains cas, tout un appareil idéologique se développe avec l'objectif de réduire l'importance des cultures dominées. La France a ainsi construit tout un mythe autour de sa « mission civilisatrice » dans ses colonies, tandis que les Britanniques ployaient sous le fardeau de l'homme blanc, « The white man's burden »,³⁰ celui de devoir apporter malgré eux et par une sorte de fatalité, la civilisation aux peuples primitifs. Les révolutionnaires russes ont voulu apporter le socialisme aux populations libérées du joug de structures politiques considérées comme primitives. Quant à l'action politique de l'Amérique, elle se caractérise par un messianisme assez naïf qui prétend à apporter aux autres peuples la démocratie et la liberté, sans oublier le marché néolibéral et la finance, qui en sont naturellement, selon eux, l'expression économique.

Une telle asymétrie entraîne un bilinguisme des dominés, d'abord au niveau des élites, c'est-à-dire de ceux qui ont réussi à obtenir une place dans la société dominée en adoptant la langue du dominant avant les autres. Les langues locales s'affaiblissent ensuite parce qu'elles ne peuvent plus exprimer toutes les connaissances d'un locuteur éduqué dans la langue dominante. Au bout de quelques générations, l'idée se répand que sans la maîtrise de cette langue, aucun avenir n'est possible, ce qui amène les parents à la choisir pour l'éducation des enfants. Lorsque cette pratique se diffuse dans toutes les couches sociales, les jours de la langue locale sont comptés. Elle survivra encore dans la vie quotidienne, dans la poésie et la littérature d'inspiration traditionnelle, mais sa disparition est inéluctable. C'est ce processus qui est à l'œuvre dans la disparition des langues régionales ou minoritaires, en France et ailleurs. Des sursauts volontaristes sont toujours possibles : c'est ainsi qu'au XIX^{ème} ont été sauvées des langues comme le finnois face au suédois, le hongrois et le tchèque face à l'allemand, le flamand face au français. Ce

30. C'est le titre d'un poème de Rudyard Kipling publié en 1899, et qui peut être lu comme un soutien à la colonisation.

processus aboutit bien souvent au monolinguisme des dominés, par abandon de leur propre langue, imitation de la culture dominante, et aussi, ne l'oublions pas, par manque d'intérêt pour les langues des autres dominés. En Afrique, les élèves francophones par exemple vont apprendre l'anglais, l'allemand et l'espagnol, mais pas le peul, le wolof ou le swahili s'il ne s'agit pas de leur langues maternelles. Le monolinguisme des conquis se constate de manière évidente, malgré certains sursauts, en Irlande, au Pays de Galles, en Écosse, ainsi que dans les régions, en France et ailleurs.³¹

Approche anthropologique de l'anglicisation

Pour comprendre les aspects anthropologiques du phénomène, nous proposons maintenant d'étudier un exemple africain. Les Samos sont une ethnie de Haute-Volta, maintenant le Burkina Faso, étudiée dans les années cinquante, par Françoise Héritier, une anthropologue et ethnologue disciple de Claude Lévi-Strauss. Voici ce qu'elle dit à propos de l'identité des Samos.

La seule armature véritable, celle qui fait et construit l'identité, est donnée par la définition sociale. La règle sociale collective s'incarne dans l'individu et lui donne son identité en lui assignant une place, un nom et un rôle qui doit être le sien en raison de sa situation généalogique et chronologique dans un lignage donné : il est né dans un lignage de maîtres de la terre ou de maîtres de la pluie, de fossoyeurs ou de forgerons, il est homme ou femme, aîné ou cadet. L'identité samo est le rôle assigné et consenti, intériorisé et voulu, qui est tout entier *contenu dans le nom*, nom lignager et nom individuel.³²

Il s'agit là d'une ethnie où la place et le rôle des individus sont entièrement déterminés par des facteurs anthropologiques : le lignage, le sexe et le rang dans la fratrie. L'avenir d'un enfant est tout tracé et l'idée d'en vouloir un autre n'est pas pensable. Ce type de déterminisme est très profond et c'est sans doute lui qui est à l'origine, dans toutes les sociétés, de l'acceptation par les classes dominées de leur place et de leur destin. Tout au plus peuvent-elles envisager un avenir meilleur pour leurs enfants, d'où l'importance de l'éducation, la clé jusqu'ici de la promotion sociale dans les pays occidentaux.

Mais projetons-nous à l'époque actuelle. Les enfants sont scolarisés en français. Les Samos sont dorénavant en contact quotidien avec des ingénieurs,

31. Concernant la soumission des dominés, nous suggérons la lecture du *Portrait du colonisé* d'Albert Memmi, qui décrit les relations de la population arabe par rapport au colonisateur français dans les années cinquante. Le lecteur y trouvera des ressemblances flagrantes avec la situation actuelle.

32. Françoise Héritier 1977, p. 511.

des techniciens, des enseignants, des médecins, et des étrangers, tous francophones, et qui disposent de tous les accessoires de la vie moderne : voitures, téléphones, logements climatisés, etc. Un autre choix de vie semble possible, et la promesse d'une vie meilleure devient irrésistible. C'est pourquoi les parents acceptent la scolarisation de leurs enfants en français, et qu'ils sont même prêts à faire des sacrifices pour financer leurs études.

Les conséquences d'une telle situation sont dramatiques pour la langue et la culture locale, car l'évolution est irrémédiable. Lorsque les promesses de l'éducation n'ont pas été tenues et que les jeunes Africains se retrouvent dans les bidonvilles des grandes villes, aucun retour au *statu quo ante* ne peut être envisagé. Des idéologies peuvent certes se construire sur le mythe du retour à un passé ressenti comme idyllique, mais c'est un fantasme qui peut mener à la guerre. Rappelons que le nom des rebelles du nord du Nigéria, « Boko Haram », signifie « l'éducation occidentale est impie », d'où leurs attaques contre des écoles, en particulier de filles, parce que c'est dans le rapport avec les femmes que les changements sont particulièrement importants et troublants. Ils ont ainsi correctement identifiés la source directe de leur aliénation, mais ils ont oublié qu'elle provenait d'une démarche largement volontaire de leurs parents et grands-parents, et de leur société toute entière qui mettait tous ses espoirs dans l'éducation. Les Occidentaux n'ont généralement pas eu conscience de l'impact négatif de leur domination culturelle et linguistique; au contraire, l'idée d'aider les Africains à parvenir à une vie meilleure par l'éducation était une motivation puissante de l'action du colonisateur dans le cadre de sa « mission civilisatrice » (ou de son « fardeau d'homme blanc »), et par la suite dans celui des politiques d'aide au Tiers-Monde. Et de fait, beaucoup d'Africains ont eu des carrières brillantes qu'ils n'auraient pas eues sans une éducation occidentale. D'ailleurs, dans l'ensemble, on peut dire que la modernité a été porteuse d'une certaine forme de progrès.

Mais lorsque l'éducation réussit effectivement à donner une vie meilleure aux enfants, ceux-ci se détournent volontiers de leur culture ancestrale. Ils ont tendance à la mépriser car elle représente à leurs yeux une société et une culture attardées. Ce fut le cas du yiddish alsacien. Le linguiste Paul Lévy écrit en 1954 que « le judéo-alsacien a assez mauvaise presse, même parmi ceux qui l'utilisent encore, à plus forte raison parmi ceux qui l'ont abandonné, et enfin et surtout parmi tous ceux pour qui il a toujours été un corps étranger, un parler incompréhensible et de ce seul fait suspect ». « De larges milieux juifs eux-mêmes, depuis longtemps, le considèrent comme trivial, en tout cas comme moins "chic" que le français. Un inspecteur des écoles juives, il y a plus d'un siècle déjà, ne l'a-t-il pas appelé "un jargon ridicule et grossier...", reste

honteux d'une antique barbarie"? »³³ Ce phénomène touche aussi l'alsacien depuis l'après-guerre, une époque où les Alsaciens ont commencé à avoir honte de leur langue et de leur accent en français. « Le français, c'est chic », disaient des affiches après 1945. Cette honte et cet autodénigrement, je les constate chez mes étudiants africains lorsque je leur demande quelle langue africaine ils parlent. Ils me disent généralement qu'ils comprennent encore le bambara, ou le wolof, ou le lingala, mais qu'ils ne le parlent pas, comme si c'était un moindre mal. Les jeunes Alsaciens qui viennent d'une famille où la langue ancestrale est encore pratiquée donnent d'ailleurs la même réponse. Quant aux autres, ceux qui ne la parlent plus, ils ont tendance à la survaloriser et à devenir des militants de la culture régionale ou communautaire. C'est d'ailleurs au moment où la langue est moribonde qu'on traduit les noms des rues et des villes dans la langue locale, qu'on promeut des cours de cette langue, et que l'accord unanime se fait sur sa beauté et son intérêt universel. Mais à ce moment-là, il est trop tard... Les générations suivantes mettent alors souvent leur mal-être éventuel sur le compte d'une identité injustement perdue par la faute du groupe majoritaire, ce qui peut produire des revendications identitaires souvent désespérées, parfois violentes. Le terrorisme puise volontiers dans cette frustration.

Description générale du processus qui mène à l'abandon d'une langue

Résumons ici ce qui précède. Lorsqu'une nouvelle langue apparaît dans un contexte historique et économique donné, elle peut sembler prestigieuse, et sa connaissance souhaitable, désirable, avantageuse. Les élites s'en emparent immédiatement car elles pensent qu'elle va leur assurer un avantage qu'elles pourront transmettre à leurs enfants. C'est ainsi que l'aristocratie gauloise s'est romanisée en moins d'un siècle,³⁴ et que la bourgeoisie du monde entier s'est anglicisée dès les années soixante-dix. Lorsqu'il se répand l'idée que sans cette langue, les enfants n'ont aucun avenir, les parents font des efforts pour la leur faire enseigner. Quand cette pratique atteint les classes populaires, la langue est condamnée. La disparition est ensuite très rapide dans le cas des langues non écrites. Les langues écrites se maintiennent dans l'usage quotidien et dans la littérature, mais elles perdent leur attrait pour les étrangers. C'est ce qui explique en partie la chute vertigineuse de l'intérêt pour les langues autres que l'anglais, et notamment le français. Elles ne sont plus apprises parce qu'elles ne sont plus prestigieuses et qu'elles n'apportent pas d'avantages. Le changement

33. Paul Lévy 1954.

34. Paul Lévy 1929.

est lent, peu visible, et largement inconscient. Personne ne s'en sent responsable. Ceux qui profitent du changement de langue ne le crient pas sur les toits, mais œuvrent en sous-main, par exemple en présentant l'évolution comme inéluctable ou en agissant pour des modifications du régime linguistique qui avantage la langue dominante.

Il arrive que des mesures de sauvegarde soient prises. C'est ainsi que la loi dite Fioraso de 2013, revue et corrigée en commission et au Sénat, a abouti à un renforcement de la loi dite Toubon de 1994, contrairement aux attentes de certains. Les grandes écoles et les universités sont désormais obligées de soumettre leurs maquettes de masters au ministère de la Culture afin qu'il puisse statuer sur leur respect de la loi.³⁵ Malheureusement, le ministère de l'Enseignement supérieur ne les soumet à aucune pression pour la faire appliquer.

Quelle est au bout du compte la cause générale de l'anglicisation de la société française ? Qu'est-ce qui travaille le corps social, finalement ? La France est passée du centre d'un empire, le sien, à la périphérie d'un autre dominé par les États-Unis. C'est sans doute ce facteur-là qui est la cause principale de la morosité actuelle et de ce sentiment de déchéance qui se manifeste dans le public. Les Français adoptent alors l'attitude habituelle des peuples soumis, c'est-à-dire l'allégeance au dominant. Les élites le font par calcul, pour conserver un avantage transmissible à leur descendance; les autres par suivisme et conformisme. Mais ce n'est pas une fatalité: un meilleur avenir est possible. La France conserve une place à part dans le concert des nations, celle de l'alternative à la culture et à la politique américaine, une place fondée dans l'histoire, la culture et la langue. Elle est reconnue au niveau international, et on en a eu une preuve flagrante en 2003 lorsque Dominique de Villepin a prononcé son discours à l'ONU dans lequel il manifestait l'opposition de la France à la guerre en Irak. Les pays opposés à cette guerre se sont alors joints à la position française. Cette place, il ne tient qu'à la France de la conserver. Pour cela, il faut maintenir le français comme langue capable de créer des connaissances et des biens, et adopter une ligne politique non alignée sur les États-Unis, courageuse et respectueuse des Droits de l'Homme. Pour mettre en place une telle politique, il ne sera même pas nécessaire d'engager le combat avec nos amis anglo-saxons, dont un grand nombre voient avec tristesse l'abandon de la langue française par ses locuteurs, et qui bien souvent comptent sur la culture française pour dynamiser la leur. C'est ainsi que la philosophie post-moderniste

35. Il existe dans notre pays plusieurs centaines de masters entièrement en anglais, en dépit des lois Toubon et Fioraso.

française a été utilisée par les jeunes générations de l'époque pour faire pièce à une tradition philosophique analytique en train de se scléroser.

Pour finir, quelques propositions pour la sauvegarde du français ...

A l'issue de ce texte, quelles propositions peut-on formuler? En tout état de cause, le laisser-faire actuel ne peut perdurer ; on ne peut continuer d'aller aveuglément vers l'abandon de la langue française dans les domaines qui comptent, à savoir, la recherche, l'enseignement et l'économie. Il convient de prendre des décisions éclairées quant à son avenir, et pour cela, il faut en discuter à tous les échelons de la société, dans les institutions, dans les associations, dans les médias et dans les assemblées d'élus, lesquelles prendront alors des décisions ainsi que les mesures qui les accompagnent. Si à l'issue de ces débats, la conclusion s'impose qu'après tout il est inutile de conserver à la langue française sa capacité à produire de la connaissance et des biens, et qu'il vaut mieux désormais s'insérer dans un monde dominé par l'anglais et la culture anglo-saxonne, alors qu'il en soit ainsi. Mais il est plus probable que le choix ira vers une consolidation du français si les termes du problème sont correctement exposés, mentionnant les pertes à venir en même temps que les quelques avantages procurés.

Il est urgent de commencer le débat dès maintenant, avant que l'extrême-droite ait pris conscience des enjeux. Si jamais elle se rendait compte qu'il y a là un cheval de bataille possible, le débat risquerait de se focaliser sur des clivages politiques sans rapport avec les enjeux. La droite est plus sensible que la gauche aux questions concernant la nation, et donc à la langue, même si les entreprises et l'économie capitaliste sont devenues des vecteurs puissants de l'anglicisation. La gauche est encore marquée par un reliquat d'internationalisme socialiste et elle considère la défense de la langue comme un combat d'arrière-garde teinté de xénophobie. Ces deux pôles de la vie politique française font volontiers fi des analyses factuelles de la réalité telle que celle-ci. A droite, on aura plutôt tendance à se replier sur des positions de défense puriste de la langue, qui sont alors ridiculisées à gauche. La gauche, quant à elle, se voit comme porteuse de modernité internationaliste, et considère la lutte contre l'anglais comme réactionnaire.

En réalité, il convient de développer le plurilinguisme, c'est-à-dire l'apprentissage d'un choix diversifié de langues, qui repose sur le développement de toutes les langues en fonction de leur situation et de leurs ambitions.³⁶

36. Voir notamment les analyses et les propositions de l'Observatoire Européen du Plurilinguisme (<http://www.observatoireplurilinguisme.eu>), en particulier l'article « Qu'est-ce que le plurilinguisme ? » par Christian Tremblay (2015), Président de l'association, dont je suis par ailleurs membre du Conseil d'administration et du Conseil scientifique.

Le français n'est pas seul face à l'anglais, et sa sauvegarde ne peut se faire au détriment des autres langues.

Il faut pour commencer prendre conscience de la situation afin que le débat public puisse s'enclencher. Le rôle des journalistes est à l'évidence majeur dans cette tâche. Ils pourront s'appuyer sur des associations qui défendent le français, les langues et le plurilinguisme. Lorsque le débat commencera, il faudra se libérer de l'ignorance et des lieux communs et véritablement *penser* la place des langues dans la société, la recherche et l'économie, tenant compte de tous les paramètres, en particulier de ceux de la Francophonie, régulièrement négligés. Si l'abandon de la langue nationale est repoussé, alors il faudra légiférer sur le rôle et la place de la *lingua franca* et éviter qu'elle puisse *remplacer* le français de manière routinière dans la communication interne au sein des entreprises et des laboratoires.

A l'école, il faudra mettre en place un enseignement diversifié de deux ou trois langues et éviter que l'anglais soit toujours la LV1. Ces politiques devront se mettre en place en concertation avec l'Europe, dont il faut espérer qu'elle saura se doter d'une politique linguistique respectueuse de sa diversité. Il faudra aussi signer des accords avec des pays plus lointains, tels le Japon, la Chine, ou les pays arabes, sur des bases égalitaires et réciproques. On pourra aussi développer des techniques tout à fait efficaces de l'intercompréhension des langues voisines, qui permettent à des locuteurs maîtrisant une langue d'une famille linguistique donnée, par exemple l'allemand, d'apprendre à comprendre les autres langues du même groupe en une centaine d'heures.

Dans les universités et les grandes écoles, l'enseignement en anglais devra être strictement encadré. Les colloques ne pourront plus se tenir exclusivement en anglais ; les projets de recherche et les rapports devront être écrits en français, éventuellement traduits. Il faudra relancer les revues scientifiques en français. On pourra continuer à publier en anglais, non exclusivement, mais prioritairement dans des journaux contrôlés par l'Europe et non par les seuls anglo-saxons. Il faudra se libérer des indices statistiques anglo-saxons tels que l'*impact factor* et le *citation index*, et ignorer totalement les classements internationaux de type Shanghai qui ne prennent pas en compte les publications en d'autres langues que l'anglais. Une telle politique entraînera bien sûr quelques difficultés dans la communication internationale à court terme, mais rien qui ne puisse être compensé par un développement de la traduction. Et de toute façon, l'anglais pourra continuer de jouer son rôle de *lingua franca*, étant entendu qu'elle ne doit en aucun cas *remplacer* les langues locales.

Il existe d'autres domaines où il faudra légiférer, tels les institutions européennes, la publicité et l'usage de l'anglais dans la vie publique et dans les

entreprises. Mais il nous semble que les questions d'éducation et de recherche sont les plus importantes car elles façonnent le monde à venir et elles influent grandement sur l'intérêt des étrangers pour les langues et cultures.

Références bibliographiques

- Bickerton, D. (1997) 'Les langues créoles', *Pour la Science*, dossier hors série, octobre 1997: 100–7.
- Cabau, B. (2014) 'Échos nordiques: l'anglais dans l'enseignement supérieur', *Les Langues Modernes* 1: 60–66. dir. P. Frath.
- Chomsky, N. (1957) *Syntactic Structures*. La Haye: Mouton & Co.
- Comrie, B. et Matthews, S. (2004) *Atlas des langues: L'origine et le développement des langues dans le monde*. Paris: Acropole.
- Dakhli, J. (2008) *Lingua Franca: Histoire d'une langue métisse en Méditerranée*. Arles-Paris, Actes Sud.
- Étiemble, R. (1964) *Parlez-vous franglais?* Paris: Gallimard.
- Frath, P. (2011) 'L'enseignement et la recherche doivent continuer de se faire en français dans les universités francophones' (<http://www.plv-languesmodernes.org/>) et (www.observatoireplurilinguisme.eu/). Également dans *l'Atelier du roman*. Paris: Flammarion, 2012.
- Frath, P. (2014) 'Anthropologie de l'anglicisation de l'université et de la recherche'. In *Philologica Jassyensia* 1(19): 251–64.
- Gazzola, M. (2012) 'The Linguistic Implications of Academic Performance Indicators: General Trends and Case Study', *International Journal of the Sociology of Language* 216: 131–56.
- Goebel, H. (2009) 'English only und die Romanistik – ein Aufschrei', dans Hartmut Schröder et Roland Posner (eds), *Semiotische Weltmodelle: Kultur – Sprache – Literatur – Wissenschaft. Festschrift für Eckhard Höfner zum 65. Geburtstag*. Berlin: LIT Verlag, 190–214.
- Guillaume, A. (2010) 'Diachronie et Synchronie: Passerelles (étymo)logiques. La dynamique des savoirs millénaires', dans Yannick Le Boulicaut (ed.), *Etymologiques: Histoires de mots* (pp. 13–23). Cahiers du CIRHILL, 33, série Interculturalité, Paris: L'Harmattan, 2010. En ligne, sur *Texto!*, revue électronique de l'Institut Ferdinand de Saussure, dir. François Rastier, coordonné par Carine Duteil-Mougel, rubrique 'Repères pour l'étude', 15(2) (2010). <http://www.revue-texto.net/index.php?id=2557>
- Hagège, Claude (2001) *Halte à la mort des langues*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- Hagège, Claude (2006) *Combat pour le français: Au nom de la diversité des langues et des cultures*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- Hagège, Claude (2013) *Contre la pensée unique*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- Héritier, Françoise (1977) 'L'identité samo', dans, C. Lévi-Strauss (ed.), *L'identité* Paris: Grasset.
- Huang, C. et Schneider-Mizony, O. (2014) 'L'anglicisation universitaire de l'Allemagne, vue de Chine', *Les Langues Modernes* 1: 50–59, dir. P. Frath.

- Kelly, P., Pelli-Ehrensberger, A. et Studer, P. (2009) *Mehrsprachigkeit an universitären Bildungsinstitutionen: Arbeitssprache im Hochschulfachunterricht*. ISBB Working Papers. ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.
- Lafforgue, L. (2016) *Plurilinguisme et créativité scientifique*. Collection Plurilinguisme dirigée par l'Observatoire Européen du Plurilinguisme, 19–21, coord. P. Frath and J.C. Herrera. The BookEdition.com.
- Lévy, P. (1929) *Histoire linguistique d'Alsace et de Lorraine*, tome 1. Paris: Les Belles Lettres.
- Lévy, P. (1954) 'Structure du parler judéo-alsacien', *Revue trimestrielle du FSJU-Strasbourg*, 3ème année, 9 (octobre).
- Lévy-Leblond, J.-M. (2006) 'La science est-elle universelle?', dans *La vitesse de l'ombre (Aux limites de la science)*. Paris: Seuil.
- Lévy-Leblond, J.-M. (2016) 'La science au défi de la langue', *Les cahiers de l'OEP*, à paraître.
- Memmi, A. (1957, 1985) *Portrait du colonisé : Portrait du colonisateur*. Paris: Gallimard.
- Piattelli Palmarini, M., ed. (1979) *Théories du langage, théories de l'apprentissage: Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*. Paris: Seuil.
- Piémont, P. (1981) *L'origine des frontières linguistiques en occident*. Strasbourg, Piémont.
- Reinbothe, R. (2011) 'Geschichte des Deutschen als Wissenschaftssprache im 20. Jahrhundert', dans W. Eins, H. Glück et S. Pretscher (eds), *Wissen schaffen – Wissen kommunizieren: Wissenschaftssprachen in Geschichte und Gegenwart*. Wiesbaden: Harrassowitz, 49–66.
- Reinbothe, R. (2014) 'Der Rückgang des Deutschen als internationale Wissenschaftssprache', in M. Szurawitzki, I. Busch-Lauer, P. Rössler et R. Krapp (eds), *Wissenschaftssprache Deutsch – international, interdisziplinär, interkulturell*. Tübingen: Narr Verlag, 81–94.
- Tremblay, C. (2015) 'Qu'est-ce que le plurilinguisme?', *Bulletin européen des sciences sociales* 12: 39–57.
- Truchot, C. (2011) 'L'enseignement en anglais abaisse le niveau des formations', *La recherche* 453: 82, <http://www.larecherche.fr/idees/grand-debat/enseignement-anglais-abaisse-niveau-formations-01-06-2011-77376>
- Truchot, C. (2014) 'Pour une alternative à l'anglicisation: Des politiques linguistiques universitaires. Le cas de l'Allemagne', *Les Langues Modernes* 1: 42–49, dir. P. Frath.

Abstract

Europe is rapidly becoming Anglicised, particularly in the economy and the production of knowledge. In this text, we recall the largely negative consequences of this phenomenon, particularly in the field of research and higher education. We also examine the arguments in favour of Anglicisation, but in reality it is most often implemented in a "spontaneous" way. The hypothesis is that there are unconscious anthropological phenomena at work, and we propose to characterise them in relation to phenomena of the same type in the past and the present. We also hope that Europe will have a coherent linguistic policy that promotes its development without abandoning its languages and its cultural diversity solely for the benefit of an exclusive *lingua franca*.

Eurydice Report: Teaching languages at school in Europe, 2017 Edition

The following text presents the Main Findings of the recent Eurydice Report on languages at school level across Europe. It was produced in close cooperation with the European Commission. The references to particular figures and tables have been retained, and can be consulted in the full report, which is available online.¹

Main findings

The 2017 edition of *Key Data on Teaching Languages at School in Europe* covers a very wide range of subjects in relation to the teaching and learning of foreign languages. These are addressed in five chapters: Context, Organisation, Participation, Teachers, and Teaching Processes. The “main findings” bring together the key points from each of these chapters with particular emphasis on the following issues:

- the provision of foreign languages in the curriculum, with a focus on the first and second foreign languages as compulsory subjects;
- the range of languages studied;
- Content and Language Integrated Learning (CLIL);
- the expected levels of attainment for the first and second foreign languages;
- foreign language teacher profiles and qualifications;
- transnational mobility of foreign language teachers;
- language support for newly arrived migrant students.

Data from three sources are referred to in the “main findings”, the principal source being the Eurydice network, which has provided information on foreign language teaching policies in European countries. Eurostat has provided

1. European Commission/EACEA/Eurydice, 2017. *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017 Edition*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available at: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/o/o6/KDL_2017_internet.pdf

complementary statistical data on student participation rates in language learning, while TALIS (OECD) has supplied contextual data on teachers' transnational mobility.

Compared with a decade ago, students in primary education are learning a foreign language from a younger age

In 2002, the Barcelona European Council invited EU countries to take actions to “improve the mastery of basic skills, in particular by teaching at least two foreign languages from a very early age”. In 2014, at EU level, 83.8% of all students attending primary education studied at least one foreign language. This is a substantial increase (16.5 percentage points) compared to 2005 where the percentage stood at 67.3% (see Figure C2). This is not surprising, given the reforms to lower the starting age for compulsory foreign language learning in some countries. In the majority of countries, this obligation now starts between the ages of 6 and 8 (see Figure B1).

However, this European trend hides great differences between countries. In 2014, in 12 countries, nearly all students in primary education studied at least one foreign language (Spain, France, Croatia, Italy, Cyprus, Luxembourg, Malta, Austria, Poland, Liechtenstein, the former Yugoslav Republic of Macedonia and Norway). In contrast, in Belgium (Flemish Community), Portugal and Slovenia, more than half of primary students were not learning any foreign languages (see Figure C1a). These differences in proportions can be largely explained by the variation in the ages at which learning a foreign language becomes compulsory.

... however, the amount of instruction time, while increasing, remains modest

In 2016, the share of instruction time dedicated to foreign languages compared to total instruction time for the entire primary curriculum is still modest: in the majority of countries, this ranges between 5 and 10%. It is slightly higher in Belgium (German-speaking Community – 11.9%), Greece (the Unified Revised Curriculum – 11.4%), Spain (10.8%), Croatia (11.1%), Latvia (10.1%), Malta (14.9%), the former Yugoslav Republic of Macedonia (10.4%) and much higher in Luxembourg (44.0%) (see Figure E5).

Nevertheless, between 2011 and 2016, a few countries substantially increased the instruction time for foreign language teaching in primary education: Denmark, Spain, Cyprus and Slovakia (see Figure E2).

More lower secondary students are now learning two foreign languages compared with 10 years ago

At EU level, 59.7% of all students enrolled in lower secondary education were learning two foreign languages or more in 2014. This is a substantial increase compared to 2005 when it was only 46.7% (see Figure C4). This reflects a policy change in several countries, which aimed to increase the number of students learning a second language as well as lower the starting age. Indeed, unlike in 2003, learning a second foreign language is now compulsory for all students from the later years of primary education in Denmark, Greece and Iceland and from the beginning of lower secondary education in the Czech Republic, France, Italy, Malta and Poland (see Figure B3).

This encouraging trend should not hide the very important differences that exist within the EU. In 11 countries, more than 90% of lower secondary students learn two foreign languages or more (Estonia, Greece, Italy, Luxembourg, Malta, Poland, Romania, Finland, Iceland, Liechtenstein and the former Yugoslav Republic of Macedonia). In contrast, in five countries, the figure is below 20%: in the French Community of Belgium, there is no provision for a second foreign language at this education level; in Ireland and Hungary, learning a second language is not compulsory; and in Bulgaria and Austria, learning a second language only becomes compulsory in upper secondary education (see Figure C3).

In some countries, learning two languages is an entitlement rather than an obligation

Instead of making two foreign languages compulsory for all students, national curricula provide other ways of ensuring that all students have the opportunity to learn two or more foreign languages. For example, in Belgium (French Community), Spain, Croatia, Slovenia, Sweden, Liechtenstein and Norway, learning two foreign languages is not an obligation for all students before they leave full-time compulsory education; however, all students have an entitlement to learn two languages (see Figure B6). In all these countries, except Belgium (French Community), this opportunity is granted to all students at the beginning of lower secondary education at the latest (see Figure B5).

VET students do not have the same opportunities to learn two languages as their counterparts in general education

At EU level, in 2014, the proportion of the total population of VET students in upper secondary education who were learning two languages or more is 34.5%. This is nearly 20 percentage points less than their counterparts in

general education. In general education, at least 90% of students learn two or more foreign languages in 11 countries;² while in vocational education, this percentage is reached in only one country (Romania). Similarly, two countries have a third or more students in general education not learning a foreign language (the United Kingdom and Norway), versus seven countries in vocational education (Belgium (French Community), Denmark, Germany, Greece, Spain, Iceland and Norway) (see Figure C5).

These statistics give a true reflection of the differences in language provision as set out in official curricula for general education students, on the one hand, and VET students on the other. In fact, in 16 education systems, by the end of secondary education, VET students will have learnt two languages as compulsory subjects for fewer years than their counterparts in general education (see Figure B8).

English is the most studied foreign language

In almost all European countries, English is the foreign language learnt by most students during primary and secondary education. English is a mandatory foreign language in nearly all education systems that stipulate a particular foreign language that all students must study (see Figure B9), that is, in almost half of the European countries studied.

In 2014, at EU level, virtually all students (97.3%) studied English during the entire period of lower secondary education. The proportion was lower in primary education (79.4%) as in some countries foreign language learning is not part of the curriculum during the first years of compulsory schooling (see Figure B1). At EU level, the proportion of students learning English in upper secondary education was 85.2%. This is mostly due to a lower proportion of vocational education students learning foreign languages. Moreover, in upper secondary education, a greater variety of foreign languages is usually offered in schools (see Figure B11).

... and many more primary education students learn English compared with 10 years ago

The proportions of students learning English rose during the last decade. The change is the most profound for the youngest – primary education – students. At EU level, in 2014, 18.7% more students were learning English in primary education compared with 2005 (see Figure C12). This is mainly due to the

2. Belgium (Flemish Community), the Czech Republic, Estonia, France, Croatia, Luxembourg, Romania, Slovenia, Slovakia, Finland and Liechtenstein.

lowering of the starting age for the compulsory learning of the first foreign language (see Figure B2). This trend is observed in the education systems that do not specify a mandatory language, as well as in those where English is compulsory.

The change was less profound in secondary education, as the majority of students in these education levels were already learning English in 2005.

French, German and Spanish are popular choices for the second foreign language

Where schools may choose which foreign languages to offer, French and German are the most common options (see Figure B11). Moreover, certain education systems make French and/or German mandatory subjects (see Figure B9), especially in multilingual countries where they are one of the state languages, for example, in Belgium, Luxembourg and Switzerland (see Figure A1).

French is the second most learnt foreign language in European countries. In 2014, at EU level, 33.7% of students were studying French in lower secondary education and 23.0% in upper secondary general education. German is the third most learnt foreign language in lower secondary education. At EU level, 23.1% of lower secondary education students learn German. The proportion reaches 18.9% in general upper secondary education.

Most European countries put less emphasis on Spanish compared to English, French or German. No European country specifies Spanish as a compulsory foreign language for all students (see Figure B9), and only two countries (Malta and Sweden) require that all lower or upper secondary schools provide the opportunity to learn Spanish (see Figure B11a). Few children learn Spanish in primary level. At EU level, in lower secondary education, 13.1per cent of students learn Spanish. The proportion reaches 19.1% in general upper secondary education.

Languages other than these major European languages are studied in only a few countries – mostly due to historic reasons or geographical proximity (see Figure C11). Danish, Italian, Dutch, Russian and Swedish are the only other foreign languages learnt by a minimum of 10% of students in primary or general secondary education in any European country.

... and Spanish has become more popular than 10 years ago

The proportion of students learning French has either remained the same or has slightly decreased in European countries during the last 10 years (see Figure C13). Regarding German, in primary and lower education the figure remained largely unchanged between 2005 and 2014, but in general upper

secondary education, the proportion dropped by 11.0 percentage points (see Figure C14). The popularity of the Spanish language in lower secondary education has slightly increased during the last 10 years (5.6 percentage points) (see Figure C15).

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is limited in Europe

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a teaching method which provides additional teaching in foreign languages without increasing the overall instruction time, or taking away lessons from other curriculum subjects. Although almost all countries have some schools providing this kind of teaching, only a few have introduced this approach in all schools at some stage. These include Austria and Liechtenstein in the first grades of primary education, Cyprus in at least one grade of primary education, Luxembourg and Malta at primary and secondary levels. In Italy CLIL is provided in the last grade of upper secondary education (see Figure B14).

... and its development presents great challenges

This teaching method poses significant challenges, notably in relation to teacher education and qualifications. Teachers applying CLIL need to be qualified in one (or more) non-language subject and have a high command of the foreign language used as the language of instruction. Moreover, specific methodological skills to teach a non-language subject through the medium of a foreign language are needed. In fact, in 15 education systems, teachers are required to have additional qualifications to teach in CLIL type of provision. In most cases, a particular language proficiency level is required – usually B2 (“vantage”) or C1 (“effective operational proficiency”) levels of the Common European Framework of Reference for languages, established by the Council of Europe) (see Figure D5).

Students are expected to reach “independent user” level in their first foreign language by the time they finish school

In the curricula of nearly all countries, all four communication skills (listening, speaking, reading and writing) are considered to be equally important at the end of compulsory education. Furthermore, the vast majority of countries set the same level of attainment for each of the four communication skills (see Figure E6).

A majority of countries use the Common European Framework of Reference (CEFR) established by the Council of Europe to set internationally comparable attainment levels for foreign languages. For the first foreign language, most

countries require level A2 (“waystage”) at the end of lower secondary education and B2 (“vantage”) at the end of upper secondary education. The minimum requirements for the second foreign language in most countries jump from A1–A2 (“breakthrough”–“waystage”) at the end of lower secondary education to B1 (“threshold”) at the end of upper secondary school (see Figure E7).

Attainment levels for the second learnt language are lower than for the first one in the majority of countries. The difference between the first and second foreign language in attainment levels is not surprising as the second foreign language is learnt for fewer years in all countries. Instruction time for the second foreign language is also lower.

End of secondary education certificates usually record students’ exam results, but do not often use the internationally comparable CEFR scale

In nearly all countries, at the end of secondary education, students receive a certificate referring to the foreign language(s) they have studied or, more specifically, the courses they have followed. Usually, assessment or exam results are also indicated. In seven countries (Estonia, France, Latvia, Lithuania, Austria, Romania and Slovakia), CEFR levels are used to express students’ proficiency levels on the certificates (see Figure E9). This low figure is quite surprising given that in 22 education systems, the national tests in foreign languages, which nearly always take place at the end of secondary education, are aligned to the CEFR scale (see Figure E11).

In half of the countries studied, generalist teachers teach foreign languages in primary education

In primary education, half of the countries recommend that foreign languages are taught by generalist teachers. Among these, half recommend only generalists at this education level whereas the other half mention both generalists and more specialised teachers (defined in the report as specialists and semi-specialists) (see Figure D1).

In general secondary education, foreign language teachers are typically specialised teachers. Only three countries still have generalist teachers at lower secondary education: Iceland, Norway and Serbia. For the latter two, more specialised teachers are also recommended (see Figure D2).

The minimum qualification level of specialised foreign language teachers is usually the same for all education levels

In most countries, the minimum qualification level required of teachers specialised in foreign languages is the same for all level of educations. In 16

countries, specialised teachers should at least have a Master's degree. In 12 countries, a qualification at Bachelor's level is sufficient.

In the eight remaining education systems, the higher the level of education in which teachers work, the higher the minimum level of qualification. In Spain, Hungary and Romania, a Bachelor's degree is required for primary education and a Master's degree for general secondary education. In Belgium (French and Flemish Communities), Denmark, the Netherlands and Norway, a Master's degree is only required for specialised teachers in general upper secondary education (see Figure D4).

Transnational mobility for one in four foreign language teachers has already been supported by an EU programme

In the TALIS 2013 survey, lower secondary teachers from 19 European countries, report on their travels abroad for professional purposes during initial teacher education or while in service. More than half of foreign language teachers (56.9 per cent) state that they have already travelled abroad for professional purposes (see Figure D8). In comparison to other subject teachers, this percentage is quite high as only 19.6% of non-language teachers report that they had done so.

There may be many reasons for this lack of take-up of transnational mobility. For example, there may be difficulties in replacing teachers for short periods or funding might still be an issue. While national funding schemes do exist, especially in countries from Western Europe (see Figure D9), EU funding is the main source of financial support for foreign language teachers who go abroad for professional purposes. In 2013, 26.1% of foreign language teachers who reported that they had already been abroad for professional purposes had done so with funding from an EU programme, such as Erasmus+. Only 11.5% had done so with financial support from a national or regional programme (Figure D10).

... and half of foreign language teachers state that they have already been abroad as part of teacher initial education

Amongst the lower secondary foreign language teachers that reported in TALIS 2013 that they had been abroad for professional reasons, 60.4% of them state that they did so to learn languages. Over half indicate that they have been abroad to study as part of their teacher education (see Figure D11). It is worth mentioning that more than half of foreign language teachers have been abroad as part of their initial training, whereas only four countries recommend or require that prospective foreign language teachers spend a period of time

in the target language country (Ireland, France, the United Kingdom and Switzerland) (see Figure D7).

Other professional reasons for having been abroad, as reported by lower secondary foreign language teachers, are accompanying visiting students (46.3%), establishing contact with schools abroad (31.5%) and teaching abroad (23.0%) (see Figure D11).

Most European countries provide language support for newly arrived migrant students

Determining the appropriate types of support is one of the first steps to be taken when newly arrived migrant students enter the education system. Currently, central recommendations on testing the language of schooling for newly arrived students exist in approximately one third of European countries. In Greece, Cyprus, Latvia, Sweden and Norway, all newly arrived students undergo assessment in the language of schooling (at least in some education levels). Some other education systems (Belgium (Flemish Community), Croatia and Austria) assess the proficiency in the language of schooling of all students at specific stages in order to determine whether support is needed. If a newly arrived migrant student enters the education system at this particular stage, he or she will be tested as well. In the rest of Europe, the reception of newly arrived students is mostly a matter for school autonomy, and institutions are free to establish their own assessment procedures (see Figure E12).

One of the measures taken to support newly arrived students in the education system is the provision of separate classes where they are given intensive language teaching and, in some cases, an adapted curriculum for other subjects, with the intention of preparing them to move quickly into mainstream classes. Preparatory classes with intensive training in the language of schooling are available for newly arrived migrants in less than half the European countries and are usually limited to one or two years. Most European countries do not separate newly arrived migrants into preparatory classes, but integrate them into mainstream classrooms directly, into the grade corresponding to their age (see Figure E13).

Almost all countries provide additional classes in the language of schooling. Usually, newly arrived migrant students attend these classes instead of lessons in other subjects during school hours. More than a third of European education systems provide personalised teaching or an individualised curriculum. In several education systems, teaching assistants may be available in class. Nine countries (the Czech Republic, Germany, Austria, Slovenia, Finland, Sweden,

Switzerland, Norway and Turkey) provide mother tongue tuition or bilingual subject teaching (see Figure E14).

... but only in two countries are all prospective teachers trained to work with migrant students

Teaching in multilingual and multicultural classes requires a complex set of skills. However, only a quarter of European countries have central recommendations or requirements for teachers working with students from migrant backgrounds who do not speak the language of schooling. Mostly, specific qualifications on the teaching of the language of schooling as a foreign language are required. Only in Denmark and Austria does initial teacher education prepare all prospective teachers for their role in facilitating the integration of students from migrant backgrounds (see Figure D6).

Fact Sheet on the European Union: Language policy

This Fact Sheet has been developed by the European Parliament as a brief statement of its aims and achievements in the area of language policy.

It is one of a range of Fact Sheets that have been produced to provide information about the Parliament's activities.¹

As part of its efforts to promote mobility and intercultural understanding, the EU has designated language learning as an important priority, and funds numerous programmes and projects in this area. Multilingualism, in the EU's view, is an important element in Europe's competitiveness. One of the objectives of the EU's language policy is therefore that every European citizen should master two other languages in addition to their mother tongue.

Legal basis

In Europe, linguistic diversity is a fact of life. Languages are an integral part of the European identity and the most direct expression of culture. In an EU founded on the motto "United in diversity", the ability to communicate in several languages is an important asset for individuals, organisations and companies. Languages not only play a key role in the everyday life of the European Union, but they are also fundamental in order to respect cultural and linguistic diversity in the EU.

Respect for linguistic diversity is a fundamental value of the EU, as are respect for the person and openness towards other cultures. This is incorporated into the preamble to the Treaty on European Union, which refers to "drawing inspiration from the cultural, religious and humanist inheritance of Europe [...] confirming [the] attachment to the principles of liberty, democracy and respect for human rights". In Article 2 of the Treaty on European Union (TEU) great importance is given to respect for human rights and non-discrimination, while Article 3 states that the EU "shall respect its rich cultural and linguistic diversity". Article 165(2) of the Treaty on the Functioning of the European Union (TFEU) emphasises that "Union action shall be aimed at developing the European dimension in education, particularly through the teaching and

1. *Fact Sheets on the European Union: Language Policy*, European Parliament, February 2017, written by Michaela Franke and Mara Mennella. Available at: http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/en/displayFtu.html?ftuId=FTU_5.13.6.html

dissemination of the languages of the Member States”, whilst fully respecting cultural and linguistic diversity (Article 165(1) TFEU).

The Charter of Fundamental Rights of the EU, adopted in 2000 and made legally binding by the Treaty of Lisbon, prohibits discrimination on grounds of language (Article 21) and places an obligation on the Union to respect linguistic diversity (Article 22).

The first 1958 regulation determining the languages to be used by the former European Economic Community² has been amended according to accessions to the EU and defines the official languages³ of the EU, together with Article 55(1) TEU. Every citizen of the EU has the right to write to any of the institutions or bodies of the EU in one of those languages and to receive an answer in the same language, pursuant to Article 24 TFEU.

Objectives

EU language policy is based on respect for linguistic diversity in all Member States and on the creation of an intercultural dialogue throughout the EU. In order to put mutual respect into practice, the EU promotes the teaching and learning of foreign languages and the mobility of every citizen through dedicated programmes for education and vocational training. Foreign language competence is regarded as one of the basic skills that all EU citizens need to acquire in order to improve their educational and employment opportunities. The EU therefore supports the idea that every citizen should master two foreign languages in addition to his or her mother tongue (COM(2008) 0566). The EU also works with Member States to protect minorities, on the basis of the Council of Europe’s European Charter for Regional or Minority Languages.

The “Education and Training 2020” strategic framework considers languages as one of the basic skills in education, following the Council conclusions of 20 May 2014 on multilingualism and the development of language competences.⁴

Moreover, 26 September has been celebrated as the European Day of Languages since 2001, to raise awareness of the wide variety of languages in Europe.

2. OJ L 17, 6.10.1958, p. 385.

3. The 24 official languages of the EU are: Bulgarian, Croatian, Czech, Danish, Dutch, English, Estonian, Finnish, French, German, Greek, Hungarian, Irish, Italian, Latvian, Lithuanian, Maltese, Polish, Portuguese, Romanian, Slovak, Slovenian, Spanish and Swedish.

4. OJ C 183, 14.6.2014, p. 26.

The European Parliament has adopted a full multilingual language policy, meaning that all EU languages are equally important. All parliamentary documents are translated into all the official languages and every Member of the European Parliament has the right to speak in the language of his or her choice.

Achievements

A. Policy developments and support for research on languages

1. Protection of minority languages

In 2013 Parliament adopted a resolution on endangered European languages and linguistic diversity in the European Union,⁵ calling on the Member States to be more attentive to endangered European languages and to commit to the protection and promotion of the diversity of the Union's linguistic and cultural heritage. This resolution was a follow-up to a Parliament resolution on regional and lesser-used European languages⁶ and to a relevant Council resolution on the promotion of linguistic diversity and language learning,⁷ followed by several action plans and framework strategies established by the Commission for the promotion of language learning and linguistic diversity (COM(2003) 0449; COM(2005) 0596).

2. Online observatory for multilingualism

The EU has an online observatory for multilingualism called Poliglotti4.eu. This website promotes multilingualism in Europe and reports on best practice in language policy and language learning. It also provides policymakers, teachers, learners and civil society organisations with a powerful toolkit for benchmarking and enhancing their activities in non-formal and informal education and learning sectors.

3. Comparability of data on language competence

In 2005, the Commission published a communication to the European Parliament and the Council on the European Indicator of Language Competence (COM(2005) 0356), an instrument to measure overall language competence in all Member States. The framework for this was set out in a Commission communication adopted on 13 April 2007 (COM(2007) 0184).

5. OJ C 93, 9.3.2016, p. 52.

6. OJ C 76 E, 25.3.2004, p. 374.

7. OJ C 50, 23.2.2002, p. 1.

As the Commission says, “the purpose of the indicator is to measure overall foreign language competence in each Member State” (COM(2005) 0356). This indicator will also help establish whether the measures taken to achieve the “mother tongue + two” formula work, thanks to comparable data on language competence in all Member States. An advisory board was constituted, and it delivered the results of a first survey in 2011, showing the need for a better-implemented strategy for language learning in schools.

4. ECML and Mercator

The EU supports two centres for research on languages, the European Centre for Modern Languages (ECML) and the European Research Centre on Multilingualism and Language Learning (Mercator). The ECML encourages excellence and innovation in language teaching and helps Europeans learn languages more efficiently. The ECML’s main aims are to help Member States implement effective language teaching policies by focusing on the learning and teaching of languages, promoting dialogue and exchange of best practices, and supporting programme-related networks and research projects. Mercator is part of a network of five research and documentation centres and it is specialised in regional and minority languages within the European Union.

5. European Master’s in Translation

The European Master’s in Translation (EMT) is a quality label for university translation programmes that meet agreed professional standards and market demands. The main goal of EMT is to improve the quality of translator training and to get highly skilled people to work as translators in the EU. The EMT seeks to enhance the status of the translation profession in the EU.

6. MT@EC, the machine translation service

The Commission’s machine translation service enables rapid checking of the general meaning of the text inserted. MT@EC can handle and translate texts and documents related to EU policy in the 24 official EU languages. The service is available free of charge to public administration officials in the EU Member States and the EEA countries.

B. Action programmes

1. Erasmus+ Programme

Erasmus+, which started in January 2014, is the EU programme for Education, Training, Youth and Sport for 2014–2020. The promotion of language learning and

linguistic diversity is one of the programme's specific objectives. The Erasmus+ Programme Guide states that "the opportunities put in place to offer linguistic support are aimed to make mobility more efficient and effective, to improve learning performance and therefore contribute to the specific objective of the Programme" (p. 11). Linguistic support is offered via Erasmus+ Online Linguistic Support for participants of mobility actions in order to learn the language of the host country. Erasmus+ also encourages cooperation for innovation and exchange of good practices through strategic partnerships in the area of language teaching and learning. Furthermore, funding for linguistic support can be provided where necessary to beneficiaries of strategic partnerships who organise long-term training and teaching activities for staff, youth workers and learners. The Erasmus+ programme also funds numerous projects every year to support the teaching and learning of sign languages, and to promote linguistic diversity awareness and the protection of minority languages.

2. Creative Europe Programme

In the framework of the Creative Europe Programme, support is provided for the translation of books and manuscripts under the Culture sub-programme.

3. European Day of Languages

Encouraged by the huge success of the European Year of Languages in 2001, the EU and the Council of Europe decided to celebrate the European Day of Languages every year on 26 September, with all sorts of events to promote language learning throughout the EU. This action is designed to raise awareness among citizens of the many languages spoken in Europe and to encourage them to learn languages.

C. Prizes

1. European Language Label

The European Language Label is an award by the Commission designed to encourage new initiatives in language teaching and learning, to reward new language teaching methods, and to raise awareness of regional and minority languages. The award is presented to projects from participating countries for the most innovative language learning project, the person who has made the most progress in learning foreign languages and the best language teacher.

2. Juvenes Translatores

Every year, the Commission awards a prize to the best translation done by

a 17-year-old student in the Member States. Students can choose to translate from and into any official language of the European Union.

Role of the European Parliament

On 19 November 2013 Parliament adopted the Erasmus+ and Creative Europe programmes. Parliament added a specific provision on funding for the subtitling, dubbing and audio description of European films, which should facilitate access to, and the circulation of, European works across borders. As co-legislator, Parliament can draw up own-initiative reports to give fresh impetus to the development of language policy in Europe. In its resolution of 24 March 2009 on “Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment”,⁸ Parliament reiterated its support for EU policies in the field of multilingualism and called on the Commission to draw up measures aimed at recognising the importance of and promoting linguistic diversity. Its resolution on endangered European languages and linguistic diversity⁹ appealed to the Commission and the Member States to support endangered languages.

On 23 November 2016 Parliament adopted a resolution on sign languages and professional sign language interpreters (T8-0442/2016) in order to stress that deaf, deafblind and hard-of-hearing citizens must have access to the same information and communication as their peers in the form of sign language interpretation, subtitling, speech-to-text and/or alternative forms of communication, including oral interpreters. The resolution also recognised that EU institutions are already providing for the accessibility of public events and committee meetings.

8. OJ C 117 E, 6.5.2010, p. 59.

9. OJ C 93, 9.3.2016, p. 52.

Protocole pour la Garantie des Droits Linguistiques

[Ce document est le résultat d'un processus de débats et de consensus entre experts et agents spécialisés dans les langues et les droits de l'homme. Il est signé en décembre 2016 à Donostia/ Saint Sébastien, et publié en cinq langues. Nous reproduisons ici la version française. Il est disponible sur internet: <http://www.linguapax.org/wp-content/uploads/2015/05/PROTOCOL.pdf>. Note de la Rédaction]

« Chacun peut se prévaloir de tous les droits et de toutes les libertés proclamés dans la présente Déclaration, sans distinction aucune, notamment de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou de toute autre opinion, d'origine nationale ou sociale, de fortune, de naissance ou de toute autre situation »

Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, Article 2

Introduction

Il est évident que les droits linguistiques font partie des droits humains fondamentaux. Car si les langues servent à communiquer, on ne peut réduire une réalité linguistique à sa seule dimension communicative, puisqu'une langue ne peut être considérée indépendamment de sa culture. En niant le lien qui unit langue et culture, c'est la dignité des locuteurs et des citoyens que l'on bafoue. C'est pourquoi nous considérons la revendication de la diversité linguistique comme une contribution à la défense de tous les droits des personnes. C'est la raison pour laquelle ce document devrait constituer un outil, une aide au bien-être social, au vivre ensemble et à la paix. En effet, l'évolution de pratiques démocratiques envers les communautés linguistiques apportera la garantie du respect de l'ensemble des conditions humaines.

Toutes les langues sont l'expression d'une identité collective et d'une manière distincte de percevoir et de décrire la réalité; de ce fait, elles doivent pouvoir bénéficier des conditions requises pour leur plein développement dans tous les domaines. Toute langue est une réalité constituée collectivement et c'est au sein d'une communauté qu'elle est mise à disposition de ses membres en tant qu'instrument de cohésion, d'identification, de communication et d'expression créative. C'est pourquoi, toute communauté linguistique a le droit d'organiser et de gérer ses propres ressources dans le but d'assurer l'usage de sa langue dans

tous les domaines de la vie sociale. Elle a aussi le droit de disposer des moyens nécessaires à la transmission et pérennité de sa langue.

La diversité linguistique a toujours été un des caractères distinctifs de l'Europe. Parmi les Etats qui la composent, pas un seul n'est monolingue. Cette tendance ne cesse de s'accroître avec la mobilité accrue des personnes.

Cependant, la gestion très différente de cette diversité linguistique d'un pays à l'autre paraît très inquiétante. En effet, pour pouvoir intégrer les droits linguistiques aux droits fondamentaux et continuer à nous battre pour une Europe plus juste, fondée sur l'égalité, la gestion démocratique de la diversité doit constituer un pilier indispensable de cette Europe.

Les modèles de gestion existants sont très différents. D'une part, certains pays reconnaissant les droits des communautés en situation de minorité, en font un pilier fondamental de leur gestion; d'autre part, il existe des pays qui ne reconnaissent même pas ces minorités. Ce sont les deux extrêmes de la gestion linguistique, et entre ces deux extrêmes, des politiques très variées se développent aujourd'hui à travers l'Europe.

Malgré la différence des modèles de gestion, les acteurs sociaux qui œuvrent pour la récupération des langues minorisées présentent de nombreux points communs. Certes, les situations des langues sont différentes, mais les résultats les plus efficaces sont toujours obtenus grâce au travail de la société civile. Cette dernière a toujours été pionnière dans le développement de projets pour la création de nouveaux locuteurs. La société civile a aussi été pionnière dans le développement de projets de création de nouveaux espaces pour les locuteurs. Elle a enfin aussi été pionnière dans le développement de projets de création d'outils pour pouvoir vivre en utilisant les langues minorisées. Et évidemment, c'est la société civile qui a revendiqué pendant des décennies le droit de chaque communauté linguistique à vivre dans sa langue. En somme, la société civile a en permanence mené campagne dans le but de garantir une vraie démocratie. Il est donc parfaitement légitime de donner à la société civile le pouvoir de définir les étapes à venir.

Préambule

Le 17 décembre 2016 à Donostia, nous, signataires du présent Protocole, avons approuvé les principes définis par un processus participatif d'échelle européenne:

- *Etant donné* que nous souscrivons tous les principes de la Déclaration Universelle des Droits Linguistiques approuvée en 1996 à Barcelone,

- *Etant donné* que la garantie de ces droits doit devenir une priorité sans laquelle nous ne pourrions pas intégrer les droits linguistiques aux droits fondamentaux ni construire une société plus démocratique,
- *Considérant* que nous avons fortement contribué pendant des décennies aux processus de récupération des langues en situation de minorisation, pour créer de nouveaux locuteurs, des outils linguistiques et des espaces d'utilisation des langues, et que nous agissons toujours pour répondre aux besoins des langues,
- *Constatant* qu'aucun outil n'a encore été mis en vigueur pour la reconnaissance intégrale et la garantie conjointe des droits linguistiques en Europe,
- *Inquiets* de l'absence d'outil pratique, efficace et unifié créé et développé par la société civile en Europe pour garantir la gestion démocratique des langues,
- *Préoccupés* par le fait que, suite à la normalisation de la minorisation, de nombreux citoyens européens ne sont même pas conscients de leurs droits linguistiques,

il a été convenu:

Article 1:

Sujets de droit

Suivant les principes et les concepts détaillés dans la Déclaration Universelle des Droits Linguistiques, le Protocole pour la Garantie des Droits Linguistiques sera mené par les mêmes sujets que ceux de la Déclaration. Ce Protocole part du principe que les droits linguistiques sont à la fois individuels et collectifs. Le présent Protocole entend par communauté linguistique toute société humaine qui, installée historiquement dans un espace territorial déterminé, reconnu ou non, s'identifie en tant que peuple et a développé une langue commune comme moyen de communication naturel et de cohésion culturelle entre ses membres. L'expression langue propre à un territoire désigne l'idiome de la communauté historiquement établie sur ce même territoire. En outre, comme il est indiqué dans la Déclaration, le Protocole entend par groupe linguistique, tout groupe social partageant une même langue installé dans l'espace territorial d'une autre communauté linguistique.

En plus, le Protocole considère comme droits personnels inaliénables pouvant être exercés en toutes occasions: le droit d'être reconnu comme membre d'une

communauté linguistique; le droit de parler sa propre langue en privé comme en public; le droit à l'usage de son propre nom; le droit d'entrer en contact et de s'associer avec les autres membres de sa communauté linguistique d'origine; et le droit de préserver et de développer sa propre culture.

Article 2:

Objectifs

Le Protocole pour la Garantie des Droits Linguistiques vise trois objectifs principaux:

- Revendiquer que: la garantie de la diversité linguistique et la consolidation du développement des langues sont les piliers fondamentaux de la paix et de la coexistence.
- La création d'un outil efficace pour l'égalité des langues et pour le développement des langues en situation d'infériorité.
- La reconnaissance des communautés linguistiques comme acteurs du processus et revendiquer que la société soit celle qui garantisse cette gestion juste.

Article 3:

Valeurs

3.1. Le Protocole pour la Garantie des Droits Linguistiques s'appuie sur quatre valeurs majeures:

- **Cohabitation et paix:** Le Protocole offre un outil qui contribuera au bien-être social, à la coexistence et à la paix. Or, la paix ne peut s'installer sans conditions de vie dignes pour toutes les personnes. C'est donc le respect des communautés linguistiques qui nous conduira vers la paix. Nous avons élaboré ainsi un outil conforme au concept de *Pax linguae*.
- **Diversité:** Nous défendons la diversité linguistique car elle fait partie de la richesse culturelle de l'humanité. Nous pensons qu'il est de notre devoir éthique de la protéger. Or, des forces et inerties importantes poussent les personnes et les sociétés vers l'homogénéisation culturelle. Pour éviter la pauvreté qui en découlerait, nous pensons qu'il est nécessaire de célébrer la valeur de la diversité linguistique.

- **Egalité:** Nous reconnaissons la même valeur à toutes les langues du monde, qui évoluent pourtant dans des situations bien différentes. Certaines d'entre elles voient leur développement entravé; l'égalité, principe fondamental des droits des citoyens, n'est donc pas assurée.
- **Droits:** Nous défendons les droits de toutes les personnes et de tous les groupes sociaux. Nous adhérons à la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, qui reconnaît à toute personne le droit de ne pas être discriminé en raison de sa langue. De même, nous adhérons à l'esprit de la Déclaration Universelle des Droits Linguistiques et aux droits qui y sont cités, notamment aux droits linguistiques des personnes, des Groupes et des communautés.

3.2. Du fait des inégalités et des déséquilibres qui affectent les différentes communautés linguistiques européennes, nous considérons nécessaire un traitement prioritaire aux langues minorisées. Car la diversité linguistique ne pourra être préservée qu'en assurant les conditions sociales, politiques et économiques nécessaires au développement de ces langues. Pour léguer la plus grande richesse culturelle et linguistique possible aux générations futures, nous devons créer les conditions permettant l'égalité des chances entre les personnes et communautés.

Article 4:

Société civile, la clé

4.1. Nous tenons à reconnaître le travail réalisé par la société civile organisée autour des communautés linguistiques d'Europe. La volonté d'aller vers une vie plus démocratique a ravivé la revendication et l'énergie vitale de la société civile, ce qui a permis la sensibilisation des citoyens.

4.2. A travers l'Europe, les communautés linguistiques se sont organisées de manière à pouvoir vivre dans leurs propres langues. Les organismes sociaux qui oeuvrent, dans différents domaines, en faveur du développement des langues minorisées, se comptent par centaines. Ce document souhaite rassembler ces organisations, afin que la société civile européenne récupère le leadership de la mise en oeuvre de la proposition de développement de la diversité linguistique.

4.3. Les acteurs qui travaillent pour répondre aux besoins des langues, sans aucune dépendance politique ni institutionnelle, se comptent par centaines.

Ils sont, symboliquement, les porte-paroles de millions de locuteurs. C'est précisément la raison pour laquelle le contenu de ce document a été construit dans la concertation des acteurs sociaux qui œuvrent pour les langues minorisées. C'est ce qui donne sa plus grande valeur au Protocole pour la Garantie des Droits Linguistiques.

De ce fait, nous, acteurs sociaux signataires du Protocole pour la Garantie des Droits Linguistiques, nous engageons à intégrer ce document dans nos revendications fondamentales, afin que tous les acteurs sociaux européens puissent agir de façon coordonnée.

Article 5:

Références

5.1. La Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de 1948 affirme dans son préambule sa foi dans les droits humains fondamentaux, dans la dignité et la valeur de la personne humaine, dans l'égalité des droits des hommes et des femmes et dans son article 2, établit que chacun peut se prévaloir de tous les droits et de toutes les libertés sans distinction, entre autres, de langue.

La Convention de Sauvegarde des Droits de l'Homme et des Libertés Fondamentales, du 14 novembre 1950 du Conseil de l'Europe stipule que le but du Conseil est de réaliser une union plus étroite entre ses membres, et que l'un des moyens d'atteindre ce but est la sauvegarde et le développement des droits de l'homme et des libertés fondamentales. De plus, l'article 14 de la Convention stipule que la jouissance des droits et libertés reconnus doit être assurée, sans distinction aucune sur la langue.

5.2. Il nous semble que la Déclaration Universelle des Droits Linguistiques de 1996 approuvée à Barcelone, est un développement des principes énoncés. Par conséquent cette Déclaration est le document de base et la référence principale du Protocole pour la Garantie des Droits Linguistiques

5.3. De plus et en tant qu'outil complémentaire pour évaluer les indicateurs des mesures proposées dans le Protocole, le Rapport relatif à la Vitalité et Danger de Disparition des Langues publié par L'UNESCO en 2003 a été pris en compte.

Parallèlement et en complément, le présent Protocole s'est appuyé sur d'autres documents de références (cf. annexe 1).

Article 6:

Structure du Protocole

Le terme protocole est utilisé pour désigner des conventions moins formelles ou officielles que les accords ou les traités, le Protocole pour la Garantie des Droits Linguistiques se base sur un traité précis: la Déclaration Universelle des Droits Linguistiques. Les mesures présentées dans ce Protocole constituent ainsi la feuille de route pour garantir les droits reconnus par la Déclaration. Le Protocole sera organisé en trois grandes parties:

6.1. Domaine d'application

Le Comité Organisateur du Protocole a décidé de maintenir les mêmes domaines d'application que ceux de la Déclaration. Sept ont été identifiés:

- > Principes généraux, discrimination, droits.
- > Administration publique
- > Enseignement
- > Socio-économique
- > Onomastique
- > Medias et nouvelles technologies
- > Culture

6.2. Mesures

A chacun des domaines correspond un bouquet de mesures qui permet de garantir les droits listés dans la Déclaration Universelle des Droits Linguistiques. Ces mesures ont été proposées par les acteurs qui travaillent dans des processus de récupération des langues minorisées.

6.3. Indicateurs

Les indicateurs d'évaluation permettront de mesurer le niveau d'accomplissement des mesures proposées. Ainsi, si toutes les mesures listées dans le Protocole sont évaluées et considérées comme accomplies, nous pourrons en conclure que les droits linguistiques de la communauté linguistique correspondante sont garantis.

Article 7:

Guide d'utilisation du protocole

7.1. Succession et temporalisation des mesures

La situation des communautés linguistiques minorisées varie beaucoup à travers l'Europe. Comme nous l'avons précisé en introduction, la gestion de la diversité de la langue s'est développée de façon très variée dans les dernières décennies, ce qui a eu des conséquences directes sur la garantie des droits linguistiques.

C'est pourquoi les acteurs sociaux des différentes communautés linguistiques définiront eux-mêmes la succession et la temporalisation des mesures proposées afin de garantir leur application.

7.2. Cahier

Pour pouvoir se tenir à la temporalisation définie ci-dessus et faciliter le travail des acteurs sociaux, le Protocole sera accompagné d'un Cahier, qui sera élaboré par les acteurs sociaux signataires du Protocole et qui permettra de faire le suivi du niveau d'accomplissement des mesures, grâce à ses indicateurs. Le Cahier contient les indications précises pour le compléter.

7.3. Préparation du cahier

Les acteurs sociaux élaboreront le Cahier fondé sur le Protocole.

Ils y indiqueront d'abord quelles mesures parmi celles listées dans le Protocole sont déjà en vigueur. Puis, ils définiront la succession et temporalisation selon lesquelles les autres mesures devront être accomplies. Ils devront y incorporer les indicateurs de niveau d'accomplissement.

Il est important de recueillir toutes les mesures listées dans le Protocole dans la fiche correspondant à chacune des langues puisque l'accomplissement de toutes les mesures est l'indicateur de la garantie totale des droits linguistiques.

Cependant, au moment de remplir leur fiche du Cahier, les acteurs sociaux auront la possibilité d'y ajouter d'autres mesures intermédiaires permettant de parvenir aux mesures proposées dans le Protocole.

7.4. Suivi du cahier

Une fois le Cahier complété, les acteurs sociaux pourront s'en servir pour interpellier notamment les institutions locales, régionales ou de l'Etat en charge de la politique linguistique et de la diversité linguistique.

Lors de ces interpellations, les acteurs sociaux pourront souligner l'adhésion totale reçue par le Protocole des Droits Linguistiques, dans son processus de création comme dans son approbation.

7.5. Adhésion des autorités publiques

Les acteurs sociaux feront un travail spécifique pour que les pouvoirs publics locaux, régionaux ou de l'État répondent favorablement aux orientations définies dans le Protocole et pour qu'ils considèrent le Protocole comme un outil à prendre en considération.

De même, lorsqu'il sera possible, les acteurs sociaux travailleront conjointement avec les pouvoirs publics, afin que ceux-ci accomplissent les mesures recueillies dans le Protocole et qu'ils y engagent les moyens nécessaires.

Article 8:

Comité de suivi

A partir du 17 décembre 2016, un Comité de Suivi prendra le relais de la gestion du Protocole pour la Garantie des Droits Linguistiques.

8.1. Composition

Conformément au projet originel et fondamental, le Comité de Suivi du Protocole pour la Garantie des Droits Linguistiques sera composé d'acteurs sociaux.

Le premier Comité de Suivi sera formé par les membres du Comité Organisateur chargé d'impulser le Protocole pour la Garantie des Droits Linguistiques. Les membres suivants seront nommés par le Comité même.

Les entités membres sont les suivantes:

- CIEMEN
- ECMI Centre Européen sur les Questions des Minorités
- LINGUAPAX INTERNATIONAL
ELEN Réseau Européen pour l'Égalité des Langues
- UNPO Organisation des Nations et des Peuples Non Représentés
- PEN INTERNATIONAL

Le Conseil des Organismes Sociaux de la Langue Basque KONTSEILUA sera chargé du secrétariat du Comité de Suivi.

8.2. Fonctions

Le Comité de Suivi aura cinq fonctions principales:

A. Faire adhérer les acteurs sociaux au Protocole

Le Comité de Suivi cherchera à toucher plus d'acteurs sociaux œuvrant pour les langues et à leur faire signer le Protocole.

B. Mise en œuvre du Protocole dans les politiques internes

Le Comité de Suivi sera chargé du suivi des demandes de mise en œuvre du Protocole par les acteurs des différentes communautés linguistiques. Il proposera son aide pour la coordination dans le niveau d'accomplissement du Protocole.

C. Mise en commun et distribution des cahiers

A mesure que les acteurs sociaux compléteront leurs Cahiers, ils en enverront un exemplaire au Comité de Suivi. Le Comité de Suivi pourra alors s'en servir pour aider les acteurs d'autres communautés linguistiques à rédiger leur propre Cahier.

D. Reconnaissance auprès des institutions du Protocole

Le Comité de Suivi assurera le suivi des travaux des acteurs sociaux auprès des institutions locales, régionales ou de l'État pour la reconnaissance du Protocole.

De même, il mettra à jour la liste des institutions locales, régionales ou de l'État qui reconnaissent le Protocole.

E. Légitimation du Protocole par les institutions internationales

Le Comité de Suivi assurera une action durable pour que les institutions internationales reconnaissent la légitimité du Protocole et qu'il devienne un document de référence.

Article 9

Dès la signature du Protocole pour la Garantie des Droits Linguistiques, une copie du Protocole et du Cahier sera envoyée aux institutions suivantes:

- Secrétaire général des Nations unies Mr António Guterres
- Haut-Commissaire des Nations unies aux droits de l'homme Mr Zeid Ra'ad Al Hussein

278 Déclaration Universelle des Droits de l'Homme

- Rapporteuse spéciale sur les questions des minorités, des Nations Unies
Mme Rita Izsák
- Secrétaire général du Conseil de l'Europe Mr Thorbjørn Jagland
- Président de la Cour européenne des droits de l'homme Mr Guido
Raimondi
- Commissaire aux droits de l'homme du Conseil de l'Europe Mr Nils
Muižnieks
- Secrétaire général de l'Organisation pour la sécurité et la coopération en
Europe Mr Lamberto Zannier
- Haut-commissaire de l'Organisation pour la sécurité et la coopération en
Europe pour les minorités nationales Mme Astrid Thors

Signé à Donostia

Le 17 décembre 2016