

# heteroglossia



QUADERNI DI LINGUAGGI E INTERDISCIPLINARITÀ.  
DIPARTIMENTO DI SCIENZE POLITICHE, DELLA  
COMUNICAZIONE E DELLE RELAZIONI INTERNAZIONALI.





# Heteroglossia n. 16

Langues et cultures dans l'internationalisation  
de l'enseignement supérieur au XXI<sup>e</sup> siècle

Volume II. Analyser les politiques linguistiques:  
études de cas sur le plurilinguisme et l'anglais

Françoise Le Lièvre, Mathilde Anquetil, Martine Derivry-Plard,  
Christiane Fäcke, Lisbeth Verstraete-Hansen (eds.)

eum

Università degli Studi di Macerata

Heteroglossia n. 16

Quaderni di Linguaggi e Interdisciplinarietà. Dipartimento di Scienze Politiche, della Comunicazione e delle Relazioni Internazionali.

Direttore:

Hans-Georg Grüning

Comitato di redazione:

Mathilde Anquetil (segreteria di redazione), Alessia Bertolazzi, Ramona Bongelli, Ronald Car, Giorgio Cipolletta, Lucia D'Ambrosi, Armando Francesconi, Hans-Georg Grüning, Danielle Lévy, Natascia Mattucci, Andrea Rondini, Marcello Verdenelli, Francesca Vitrone, Maria Letizia Zanier.

Comitato Scientifico

Mathilde Anquetil (Università di Macerata), Alessia Bertolazzi (Università di Macerata), Ramona Bongelli (Università di Macerata), Giorgio Cipolletta (Università di Macerata), Edith Cognigni (Università di Macerata), Lucia D'Ambrosi (Università di Macerata), Lisa Block de Behar (Universidad de la Republica, Montevideo, Uruguay), Madalina Florescu (Universidade do Porto, Portogallo), Armando Francesconi (Università di Macerata), Aline Gohard-Radenkovic (Université de Fribourg, Suisse), Karl Alfons Knauth (Ruhr-Universität Bochum), Claire Kramsch (University of California Berkeley), Hans-Georg Grüning (Università di Macerata), Danielle Lévy (Università di Macerata), Natascia Mattucci (Università di Macerata), Graciela N. Ricci (Università di Macerata), Ilaria Riccioni (Università di Macerata), Andrea Rondini (Università di Macerata), Hans-Günther Schwarz (Dalhousie University Halifax), Manuel Angel Vasquez Medel (Universidad de Sevilla), Marcello Verdenelli (Università di Macerata), Silvia Vecchi (Università di Macerata), Geneviève Zarate (INALCO-Paris), Andrzej Zuczkowski (Università di Macerata), Maria Letizia Zanier (Università di Macerata).

isbn 978-88-6056-562-4

Prima edizione: aprile 2018

©2018 eum edizioni università di macerata

Centro Direzionale, Via Carducci snc – 62100 Macerata

info.ceum@unimc.it

<http://eum.unimc.it>

## Indice

- 9 Mathilde Anquetil, Martine Derivry-Plard, Christiane Fäcke, Françoise Le Lièvre, Lisbeth Verstraete-Hansen  
Introduction
- III. L'anglais dans les contextes plurilingues franco-phones
- Françoise Le Lièvre, May Mingle
- 25 L'anglais et les langues ghanéennes: entre concurrence et complémentarité. Une étude à l'Université du Ghana, Legon  
Hugues Carlos Gueche Fotso
- 65 Politiques linguistiques universitaires au Cameroun: le cas de l'université de Bamenda à travers une étude de la cohabitation du français et de l'anglais dans les classes  
Jean Chrysostome Nkejabahizi
- 85 La Mondialisation linguistique, pourquoi l'Afrique reste muette?  
Dorothée Ayer
- 101 La tentation de l'anglais dans un contexte officiellement bilingue (allemand/français)
- IV. Internationalisations plurilingues
- Cristina Brancaglione
- 125 Internationalisation des études: l'expérience du master franco-italien «Langues, Traduction et Culture»  
Angela Erazo Muñoz, Cristiana Vieira
- 143 Le plurilinguisme dans le cadre académique et de mobilité MERCOSUR: le cas de l'Université Fédérale d'Intégration Latino-Américaine

## V. L'anglais comme langue-pont vers le plurilinguisme

- Teresa Maria Wlosowicz  
 163 L'acquisition du français, de l'allemand et du russe comme L3 après l'anglais comme L2 par les étudiants polonais: les interactions interlinguales et le rôle de la conscience linguistique
- Eftychia Bélia  
 183 Une compétence métalinguistique plurilingue au confluent des représentations et savoirs langagiers. Le rôle de l'anglais L2 pour le développement d'une compétence métalinguistique plurilingue dans un contexte d'apprentissage du français L3
- Claudia Elena Dinu, Ioana Cretu, Rodica Gardikiotis, Anca Colibaba  
 199 Les projets européens INTEGRA, GLOTTODRAMA et TAKE CARE à l'Université médicale de Iași, Roumanie, ou comment articuler l'anglais au plurilinguisme dans des projets multilingues

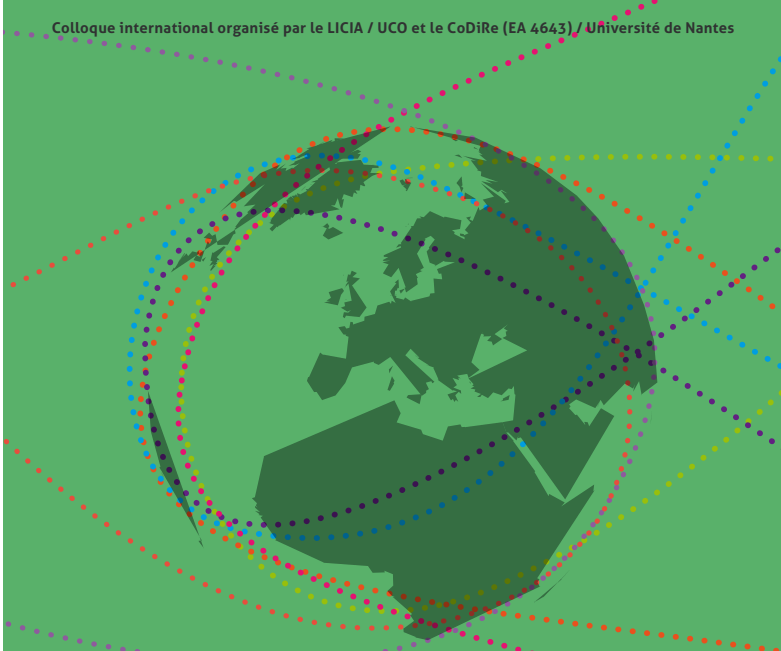
## VI. Promotion et outils de l'intercompréhension

- José Manuel Arias Botero  
 217 L'intercompréhension comme dispositif de préparation pluri-lingue à la mobilité. Une alternative au "tout anglais"?
- Fabrice Gilles  
 233 Analogies interlinguistiques dans le domaine de la santé. Méthodologie d'élaboration d'un interlexique anglaise-spagnol-français-italien portugais
- Jean-Michel Robert  
 247 Anglais, intercompréhension et plurilinguisme. Enseignement / apprentissage de la compréhension écrite du français langue étrangère à un public anglophone par l'intercompréhension

## VII. Formation des enseignants en anglais international

- Norah Leroy  
 265 Recent policy in modern foreign language teacher training-provision in primary education in France: linguistic opportunity or linguistic inequality?
- Lucielen Porfirio  
 287 Teachers' education and the concept of ELF: a contribution to the reflection of pre service teacher

Colloque international organisé par le LICIA / UCO et le CoDiRe (EA 4643) / Université de Nantes



# LE PLURILINGUISME, LE PLURICULTURALISME ET L'ANGLAIS DANS LA MONDIALISATION

Dispositifs, pratiques et problématiques de l'internationalisation de l'enseignement supérieur européen

**7-10 OCTOBRE 2015**

**UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE L'OUEST, ANGERS, FRANCE**

[WWW.UCO.FR/EVENEMENTS/ANGLAISUP](http://WWW.UCO.FR/EVENEMENTS/ANGLAISUP)

Contact : [organisation.colloqueanglaissup@uco.fr](mailto:organisation.colloqueanglaissup@uco.fr) | 02 41 81 66 00



CoDiRe





# Langues et cultures dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur au XXI<sup>e</sup> siècle

Françoise Le Lièvre, Mathilde Anquetil,  
Martine Derivry-Plard, Christiane Fäcke, Lisbeth Verstraete-Hansen (éds.)

## Volume I

*(Re)penser les politiques linguistiques : anglais et plurilinguisme*

Berne : Peter Lang, Editions scientifiques internationales, Collection *Transversales*, n°46

ISBN: 978-3-0343-3016-9

coord. Françoise Le Lièvre

*Introduction* : Mathilde Anquetil, Martine Derivry-Plard, Christiane Fäcke, Françoise Le Lièvre,  
Lisbeth Verstraete-Hansen

### I. L'internationalisation et l'anglais

Christophe Charle : *L'internationalisation des universités XIXe-XXIe siècles*

Claude Truchot : *Internationalisation, anglicisation et politiques publiques de l'enseignement  
supérieur*

Rosemary Salomone : *The rise of global English. Challenges for English-medium instruction and  
language rights*

Gilles Forlot : *English in the Educational Expanding Circle: Power, Pride, and Prejudice*

Pierre Frath : *L'anglicisation comme phénomène anthropologique*

Michele Gazzola : *Les classements des universités et les indicateurs bibliométriques: quels effets  
sur le multilinguisme dans l'enseignement et la recherche ?*

### II. Relever le défi du plurilinguisme

Konrad Schröder : *Trying to Reconcile European Language Politics and Linguistic Realities in a  
World of Globalization*

Marie-Françoise Narcy-Combes, Jean-Paul Narcy-Combes : *De la didactique des langues à la  
didactique du plurilinguisme*

Franz-Joseph Meissner : *Eurocomprehension – the possible impacts on European democracy*

*Postface* : Olga Galatanu

Mathilde Anquetil, Martine Derivry, Christiane Fäcke,  
Françoise Le Lievre et Lisbeth Verstraete-Hansen

## Introduction\*

Malgré les initiatives des institutions européennes invitant les états à reconnaître et à promouvoir la diversité linguistique de leur territoire, à envisager l'enseignement des langues dans la perspective d'une éducation langagière générale plus ouverte à la pluralité et à l'interculturalité, on constate aujourd'hui un renforcement constant de la position hégémonique et consolidée de l'anglais (Salvé 2014; Truchot 2010) au point qu'elle n'est plus considérée comme une "langue étrangère" mais comme *la* langue de communication internationale en Europe et dans le monde entier, la *lingua franca* de l'internationalisation de l'enseignement supérieur européen. Tullio de Mauro (2014) – qui fut promoteur d'une *educazione linguistica* intégrant dans le répertoire des citoyens des compétences complémentaires dans toutes les langues, qu'elles soient symboliques, artistiques, sectorielles, littéraires, du dialecte aux langues nationales et internationales –, en vient à se demander si face à une trop grande multiplicité de langues, comme conséquence de son élargissement, une Europe démocratique ne se devrait pas de suivre le modèle bi-plurilingue indien intégrant définitivement l'anglais *lingua franca* comme langue des institutions internationales.

*Reflecting on English as a lingua franca in European institutions and in the education systems* (Risager 2006), *we opted for*

\* L'introduction, commune aux deux volumes du projet éditorial, a aussi été publiée dans "Langues et cultures dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur, vol. 1: (Re)penser les politiques linguistiques: anglais et plurilinguisme, © Peter Lang SA, Editions scientifiques internationales, Berne, 2018.

*a code-switching (French/English) text in this bilingual introduction in order to mirror the bi/plurilingual perspective.*

*The current state of globalization requires individuals, who are today mostly multilingual, to demonstrate adaptive capacities to meet the increasing diffusion of knowledge (education, research and publication). Within this abundance and for the sake of international recognition, one notices that training schemes taught in English are increasing exponentially in many higher institutions in Europe (Derivry-Plard et al. 2013; Anquetil 2017). This strong trend is most often justified in terms of its attractiveness to students and international researchers, and in terms of neo-liberally-inspired policies of excellence (Gaspard 2013) and these criteria are, in the vast majority of cases, evaluated positively in quality evaluation mechanisms (Charlier et al. 2013).*

Cependant aucun suivi scientifique n'a pu, à ce jour, véritablement mesurer les effets de ces politiques et de ces pratiques de l'internationalisation par l'anglais et nous remarquons également que ces mêmes politiques s'opposent en quelque sorte aux mobilités de type Erasmus dont l'objectif est/était la formation dans la langue-culture du pays d'accueil. Notre ouvrage se propose d'examiner le rôle de l'anglais dans les stratégies d'internationalisation en prenant en compte le plurilinguisme effectif des acteurs et le multilinguisme des institutions et des contextes qui s'opposent aux discours et aux pratiques de promotion unique de l'anglais, en mettant en dialogue des didacticiens des langues, des historiens et des économistes.

Dans ce contexte, divers questionnements surgissent:

- Dans quelle mesure l'internationalisation mène-t-elle à une éducation mono-, bi- ou plurilingue?
- Comment repenser la didactique de l'anglais, la didactique des langues et du plurilinguisme en association avec la question de la centralité de l'anglais?
- Qu'en est-il de la transmission disciplinaire des contenus (Causa et al. 2012)?
- Quel impact ces mutations ont-elles quant aux politiques linguistiques dans l'enseignement supérieur?
- Quelle «rentabilité» économique et scientifique aurait ou non le mono-bilinguisme (anglais et une langue «locale») par rapport à une politique plurilingue?

- Dans quelle mesure, les choix opérés en matière de politique linguistique et d'enseignement des langues favorisent-ils, ou non, la démocratisation de la «société de la connaissance»?

*Exploring various mechanisms should help us reveal the substance and salience of sociolinguistic ideologies between the need for English, a language “must”, and the desire for developing plurilingualism (Fäcke/Martinez/Meissner 2012), which is sometimes idealized, by analysing how these mechanisms are realised in different national linguistic contexts.*

*At a time when social demands, some linguistic policies – either implicit or explicit – as well as a kind of «laissez-faire» approach, are now likely too strong to make it possible to curb the pressure of English, how do we understand English itself, as an accelerator and/or brake of plurilingualism (Le Lièvre/Forlot 2014)? Can we expect national languages, languages of instruction, but also English, the hyper-central language, to play pivotal roles as a gateway to plurilingualism? Under what conditions? What kind of diversification can we imagine at a time when anglicization butts up against the limits of being competitive in the market (Gaspard 2013)?*

*Furthermore, we have to take into account language policy being on politics, both changing constantly. In the Europe had to face some drastic developments, mainly the British referendum about leaving the European Union or not. The decision for Brexit will not only lead to many political, social, economic and cultural changes but also have an impact on linguistic aspects. Some of the contributions in this volume focus on political questions without mentioning Brexit, which is due to delays between the moment of writing the texts and the time of publication. However, as their positions and arguments are based on in-depth analyses over the last fifty years dealing with European linguistic policies, language teaching and learning and higher education in an era of globalisation, they are still extremely relevant and brought even forward some more insights into this new political situation.*

### *Une rencontre internationale à Angers en 2015*

Les questionnements portant sur l'articulation entre la position hypercentrale de l'anglais en association avec la question de la pluralité linguistique étaient au centre des discussions qui se sont tenues en France lors du colloque international qui a eu lieu du 7 au 10 octobre 2015 à l'Université catholique de l'Ouest à Angers sous l'intitulé:

Le plurilinguisme, le pluriculturalisme et l'anglais dans la mondialisation: dispositifs, pratiques et problématiques de l'internationalisation dans l'enseignement supérieur européen

Plurilingualism, pluriculturalism and English in globalization: devices, practices and issues in the internationalization of European higher education.

Ce colloque était organisé par une équipe internationale et plurilingue qui, par la diversité culturelle, nationale, linguistique, professionnelle des organisatrices, reflète en elle-même cette discussion. Cette équipe comprend Mathilde Anquetil (Enseignement du français au Département de Sciences Politiques de l'Université de Macerata, Italie), Martine Derivry (Département d'anglais à l'Université de Bordeaux, France), Christiane Fäcke (Chaire des langues romanes à l'Université d'Augsbourg, Allemagne), Françoise Le Lièvre (Faculté des Humanités à l'Université Catholique de l'Ouest, Angers, France) et Lisbeth Verstraete-Hansen (Département de français à l'Université de Copenhague, Danemark).

*This conference was designed to examine the effects of the shift to «all-English» that is subsuming this new «internationalization» of European universities in its linguistic, educational, legal, political, and economic aspects (Usinier 2010; Fret 2014). How is it possible to imagine a multilingual internationalization while still including English? So we initiated a dialogue between researchers in the field of Applied Linguistics and Foreign Language Education; language teachers and researchers as well as researchers in history and economics; and also actors involved in various European countries, such as in France and in other countries of “large and small tongues” (Alao et al. 2008) that were precursors or followers in the movement toward questioning anglicisation.*

Les quatre contextes d'intégration professionnelle des promoteurs francophones de ce colloque – Allemagne, Danemark, France, Italie, des pays dont les langues jouissent de prestige linguistique bien différent – figuraient comme point de départ en vue de confronter la voix d'autres langues et d'autres contextes universitaires autour de cette situation inédite de l'anglais. L'internationalisation tout en englobant l'anglais ne doit-elle pas rester plurilingue? L'enjeu était d'inviter au dialogue et à la confrontation les didacticiens des langues (de l'anglais et des autres langues) et du plurilinguisme, les enseignants de langues et les enseignants disciplinaires, ainsi que les acteurs concernés dans divers pays européens, pays de «grandes» et de «petites langues» (Alao *et al.* 2008) qui ont été précurseurs ou suivistes dans le mouvement vers l'anglicisation.

Les réponses à l'appel du colloque ont bien fait apparaître que ces questions concernent non seulement les pays et les contextes scientifiques des initiatrices, mais également les pays d'origine des participants et des conférenciers venant d'Algérie, d'Allemagne, de Belgique, du Brésil, du Cameroun, d'Espagne, des Etats-Unis, de Finlande, du Ghana, d'Italie, du Luxembourg, de Macédoine, de Pologne, de Roumanie, du Royaume-Uni, du Rwanda...

Cet aspect international du colloque prouve que la question traverse le monde universitaire globalisé: l'expérience commune de la domination de l'anglais dans la mondialisation a mené des chercheurs internationaux à se retrouver pour débattre sans œillères sur de nouveaux modèles pour intégrer l'anglais sans renoncer aux valeurs de la diversité linguistique et culturelle dans la formation supérieure.

Toutefois la pratique même de cette rencontre internationale montre bien que le plurilinguisme aussi certaines limites: «*Die Mehrheit der Teilnehmer versteht kein Deutsch, daher gibt es keinen Vortrag auf Deutsch<sup>1</sup>, og da de heller ikke forstod dansk, var der heller ingen foredrag på dette sprog<sup>2</sup>*». La diversité des répertoires linguistiques des participants fait que certaines lan-

<sup>1</sup> «La majeure partie des participants ne comprenant pas l'allemand, il n'y aura pas d'intervention dans cette langue».

<sup>2</sup> «Et comme ils ne comprenaient pas plus le danois, il n'y eut pas non plus d'interventions dans cette langue».

gues ne se prêtent guère à une communication lors de la conférence (selon le principe d'économie pratique avancé par Van Parijs) ni à l'écriture d'un chapitre dans un ouvrage à diffusion internationale. En conséquence, le choix a été fait, comme lors du colloque, de proposer des textes en favorisant leur accessibilité pour un large public: en anglais ou en français.

### *Un projet éditorial en deux volumes*

À l'issue du colloque, les contributions écrites ont été sélectionnées et revues avec soin par les évaluateurs/relecteurs du comité scientifique pour être organisées en deux volumes. Le premier (aux éditions Peter Lang, Suisse) regroupe les réflexions plus politiques sur le rôle de l'anglais dans les processus de l'internationalisation de l'enseignement supérieur, et le second (dans la revue en ligne *Heteroglossia*, éditions eum, Italie<sup>3</sup>) propose de concrétiser le débat par un éventail d'analyses de cas pratiques. Ces derniers illustrent les difficultés de gestion de l'anglais dans le cadre du multilinguisme universitaire mais aussi les voies alternatives au «tout anglais» ainsi que les passerelles menant de l'anglais à l'ouverture vers un plurilinguisme plus contextualisé.

Les contributions du premier volume «*Penser les politiques linguistiques: l'anglais et le plurilinguisme*»

La première partie du premier volume comprend des contributions traitant des relations entre l'internationalisation et l'anglais:

Retraçant les étapes de la circulation internationale des étudiants et des professeurs en Europe depuis le XIXe siècle, *Christophe Charle* montre d'une part que le centre de gravité de l'internationalisation se déplace des centres traditionnels en Europe de l'Ouest vers les universités anglophones et les pays d'Asie émergents; d'autre part il souligne que cette internationalisation concerne en priorité les filières les moins liées aux marchés de

<sup>3</sup> <<https://riviste.unimc.it/index.php/heteroglossia>>.

l'emploi nationaux et les plus dominées par l'anglais – comme le management, les études scientifiques et économiques – et seulement à un degré beaucoup plus faible les filières abordant des questions ancrées dans des cultures et des langues locales. Ce phénomène renvoie non seulement aux inégalités sociales et culturelles et au stade de développement des différents continents, mais aussi aux politiques d'enseignement supérieur selon leur dépendance ou non vis-à-vis des logiques néolibérales.

Dans cette même partie, *Claude Truchot* questionne l'anglicisation de l'enseignement supérieur au regard des politiques publiques allemande et française. Si la recherche se fait désormais en anglais, la concurrence entre universités a pour conséquence un essor important des masters partiellement ou totalement en anglais. La qualité linguistique des contenus n'y est pas forcément congruente: l'enseignant est-il recruté pour ses compétences linguistiques ou pour ses connaissances? De plus, les étudiants internationaux ne profitent guère de leur nouvel environnement, les cours de français ou d'allemand ne leur étant pas, voire, rarement proposés. Cette situation conduit à ce paradoxe que l'internationalisation se fait en réalité aux dépens de l'ouverture internationale des universités: une prise de conscience semble émerger sous formes de recommandations, mais les politiques publiques n'intègrent pas encore les politiques linguistiques, nécessaires à l'internationalisation de l'enseignement supérieur.

*Rosemary Salomone focuses on the rise of English as the global lingua franca, on the effects it has on education and language rights as well as on the complex relationship between globalization and national identity. Starting with discussions about the role of English in university instruction in France and Italy in 2013, this contribution analyzes not only legal, cultural and pedagogical questions but also the tensions and conflicts they entail in Europe. What does the use of English as a lingua franca mean for linguistic minorities or for the policy of the Council of Europe promoting multilingualism of European citizens? Even if one accepts the advantages of English as a lingua franca, these questions need to be dealt with in order to balance different interests and to keep a sense of proportion.*



En effet, si nombre de chercheurs prenant acte du statut dominant, voire «hégémonique, de l'anglais dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur voient cette évolution comme une menace envers la diversité linguistique et le pluralisme des points de vue, *Gilles Forlot* défend l'idée consistant à considérer l'anglais non pas comme un frein mais comme un accélérateur du multilinguisme. Pour tenir ce rôle, l'auteur préconise de repenser le rôle de l'anglais dans la didactique des langues de manière à en faire une langue-passerelle servant d'outil heuristique dans l'enseignement des langues étrangères autres que l'anglais.

Cette question est également au centre de la contribution de *Pierre Frath* qui recense les argumentaires en faveur de l'anglicisation, bien que celle-ci se mette souvent en place de manière «spontanée». En effet, l'auteur avance l'hypothèse selon laquelle l'anglicisation tire sa dynamique de phénomènes anthropologiques inconscients. Mettant en garde contre les effets d'une *lingua franca* envahissante et exclusive, Frath estime qu'une politique linguistique cohérente à l'échelle de l'Europe favoriserait son développement sans abandonner ses langues et sa diversité culturelle.

Afin d'estimer l'impact des différents indicateurs quantitatifs mobilisés par les universités et les instances publiques pour mesurer le degré d'internationalisation de l'enseignement supérieur, *Michele Gazzola* se base sur des données statistiques relatives à la mobilité des chercheurs et des étudiants, à l'offre de programmes entièrement en anglais et aux indicateurs bibliométriques. L'analyse fait apparaître que les indicateurs actuellement utilisés favorisent directement ou indirectement le monolinguisme – et le recours à l'anglais – dans la communication scientifique, ce qui soulève la question de l'influence de cette politique linguistique *de facto* sur la capacité de la langue nationale à conserver sa fonction de langue d'élaboration et de transmission verticale du savoir technique et scientifique.

Dans la deuxième partie, les contributions traitent les questions visant à relever le défi du plurilinguisme:

*The following chapter by Konrad Schröder is a vibrant call for innovation in European educational policies in order to reconcile its language policies to the linguistics of globalization. The*

*role of English needs to be reappraised as a gateway to languages and cultures taking into account that young Europeans are also part of the global era and that classrooms are becoming far more multilingual. So the new language curricula should envisage strong comparisons about languages, intercomprehension, communication and cultures. The English class will no longer be English monolingual but a stepping stone to the perception of linguistic and cultural universals, parallels, and, of course, idiosyncrasies of “typical” English. The framework should help develop multi and partial linguistic and cultural competences and should adapt to the regional settings of the schools, each of them providing English for the world and neighbouring languages for Europe.*

Marie Narcy-Combes et Jean-Paul Narcy-Combes offrent une analyse de l'évolution du champ scientifique: de la didactique d'une langue à la didactique des langues et au plurilinguisme, et de l'écart entre les productions scientifiques et les pratiques pédagogiques. Ils proposent une synthèse de l'histoire de ce champ dans lequel ils ont contribué et se sont positionnés, de la linguistique appliquée à la théorie des systèmes dynamiques et à l'approche émergentiste qu'ils comparent au socio-construictivisme. Le modèle linéaire didactique est peu à peu remplacé, en partie grâce au développement des nouvelles technologies, par le concept d'*organising circumstances* et l'objet langue, par la notion de plurilinguisme et de *translanguaging* (Garcia, Wei, 2014), la capacité des individus plurilingues à faire appel aux différentes ressources de leur répertoire langagier pour communiquer dans des contextes et situations divers. Deux dispositifs inscrits dans la pluralité illustrent ces évolutions de gestion de la complexité.

*Franz-Joseph Meissner's chapter discusses the necessity of developing eurocomprehension to support European democracy as a transnational idea. Eurocomprehension means receptive competence in a certain number of European languages closely related such as Germanic, Romance and Slavic ones, and in productive skills in at least one of them. Eurocomprehension will support plurilingualism and reduce multilingual fragmentations within the Union and should be a key objective of Eu-*

ropean politics and European linguistic and educative policies. Meissner's suggests a renewed FL- plurilingual curriculum and didactics based on the learning of two FLs (European recommendation) i.e. English and another language, both giving ways to the development of intercomprehension to their respective linguistic family. This ambitious scheme would be the only way to help European democracy through potentially direct communication of all EU-citizens in tune with Eco's view on European polyglossia.

La dynamique d'un domaine de recherche réside peut-être moins dans les faits et les idées admis que dans les points de désaccords qui le structurent. Aussi, un ouvrage qui a pour ambition de faire avancer le débat académique doit-il nécessairement confronter divers points de vue sur les faits soumis à l'étude. En ce qui concerne les analyses du rôle de l'anglais dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur, les positions des auteurs se situent de façon nuancée entre deux positions opposées: d'une part celles de Robert Philipson et Tove Skutnabb-Kangas (1994), c'est-à-dire le plurilinguisme *contre* l'anglais, et de l'autre celles de Van Parijs (2011): l'anglais inévitable et souhaitable *avec* le plurilinguisme. La plupart des auteurs essaient de penser entre ces alternatives très tranchées pour proposer une réflexion qui tienne ensemble le couple hyper-langue / plurilinguisme, ou pour avancer des positions tierces même si elles peuvent sembler paradoxales comme celles développées par Gilles Forlot ou Franz-Joseph Meissner avec l'anglais comme langue pivot, voire incontournable, un préalable qui se révèle fort utile pour l'apprentissage des autres langues.

Les contributions du second volume: «*Analyser les politiques et les pratiques linguistiques: études de cas sur le plurilinguisme et l'anglais*»

Le deuxième volume, disponible en ligne sur la revue *Heteroglossia*, regroupe les études de cas en cinq parties thématiques.

Dans la première on étudie le rôle de l'anglais dans les contextes multilingues, tout d'abord dans les pays de l'Afrique francophone. *Françoise Le Lièvre et May Mingle* se penchent

sur la situation de l'Université du Ghana, à Legon, et analysent en termes de concurrence et de complémentarité le rapport entre l'anglais et les langues ghanéennes. *Hugues Carlos Gueche-Fotso* observe comment le français et l'anglais cohabitent dans les classes de l'université de Bamenda au Cameroun, pays bilingue. *Jean Chrysostome Nkejabahizi* s'interroge depuis le Rwanda sur les raisons qui portent l'Afrique à rester relativement impuissante face à la mondialisation linguistique qui met en danger le plurilinguisme des habitants de ce continent. Enfin retour en Europe, dans les universités suisses où *Dorothee Ayer* assiste à la montée de la tentation de l'anglais dans un contexte officiellement bilingue allemand/français.

Mais il existe aussi des politiques d'internationalisation où l'anglais n'est pas l'omniprésente *lingua franca*. C'est le cas des accords binationaux pour les doubles diplômes, tel celui que présente *Cristina Brancaglion* avec l'expérience d'un master franco-italien; mais aussi à l'échelle du continent latino-américain avec le programme MERCOSUR que nous exposent *Angela Erazo Munoz et Cristiana Vieira* depuis l'Université Fédérale d'Intégration Latino-Américaine au Brésil. Ces cas sont regroupés dans la seconde partie.

Les auteurs de la troisième partie mettent en avant le rôle de l'anglais comme langue-pont vers le plurilinguisme par l'observation originale d'apprenants d'une troisième langue après l'anglais. Ainsi *Teresa Maria Wlosowicz* étudie-t-elle l'acquisition du français, de l'allemand et du russe comme L3 après l'anglais comme L2 par les étudiants polonais. *Eftychia Belia* se focalise sur le rôle de l'anglais L2 pour le développement d'une compétence métalinguistique plurilingue dans un contexte d'apprentissage du français L3 avec des étudiants ayant en L1 des langues proches ou lointaines du français. *Claudia Elena Dimu, Ioana Cretu, Rodica Gardikiotis et Anca Colibaba* exposent trois projets européens à l'Université médicale de Iași en Roumanie où l'anglais a servi de pont pour des projets prenant en compte le multilinguisme constitutif des bénéficiaires de l'action sociale envisagée.

Poursuivant la réflexion de Franz-Joseph Meissner, dans le premier volume, pour la promotion de l'eurocompréhension

entre locuteurs de langues proches en Europe, la quatrième partie du second volume regroupe trois études de cas pour l'insertion de l'intercompréhension entre langues romanes comme alternative à l'enseignement tout en anglais. Mais on y explore aussi l'anglais, la plus latine des langues saxonnes, dans son rôle de langue-passerelle au service de l'intercompréhension plurilingue. *José Manuel Arias Botero* expose ainsi un dispositif de préparation plurilingue à la mobilité en faveur de la diffusion du portugais comme langue MODIME. *Fabrice Gilles* présente un travail fondé sur les analogies interlinguistiques dans le domaine de la santé pour l'élaboration d'un interlexique anglais - espagnol - français - italien - portugais. Pour *Jean-Michel Robert*, l'anglais, est un adjuvant pour l'enseignement / apprentissage de la compréhension écrite du français langue étrangère à un public anglophone par l'intercompréhension.

Enfin les analyses et les débats qui ont précédé amènent les enseignants à reconsidérer les objectifs de la formation des enseignants de langues (Derivry-Plard, 2015) et d'anglais, eux-mêmes. *Norah Leroy* examine la pression exercée sur les étudiants aspirant à devenir professeurs des écoles dans le primaire en France pour atteindre les compétences en anglais leur permettant d'assurer un enseignement précoce, désormais au programme. *Lucielen Porfirio* expose un dispositif de formation auprès de futurs enseignants d'anglais au Brésil pour promouvoir leur parcours de réflexion sur le concept d'anglais *lingua franca* (ELF) qui donne une nouvelle configuration à leur rôle d'éducateur linguistique dans une perspective de communication interculturelle et plurilingue.

### *Bibliographie*

Alao G., Argaud E., Derivry-Plard M., Lecercq H. (dir.) (2008), «Grandes» et «petites» langues: pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme, Berne: Peter Lang.

- Anquetil M., Briscese L. (2017, sous presse), *Anglais langue véhiculaire et plurilinguisme à l'université: quelle politique de formation linguistique dans les cursus en anglais en Italie?*, in *Penser la didactique du plurilinguisme et ses mutations: politiques, idéologies, dispositifs*, Suzuki E., Potolia A., Cambrone S. et al., éd.s. Rennes: Presses Universitaires De Rennes.
- Calvet L.-J. (2014), *Les confettis de babel. Diversité linguistique et politique des langues*, Editions Ecriture.
- Causa M., Derivry-Plard M., Pezant-Lutrand B., Narcy-Combes J.-P. (2012), *Les langues dans l'enseignement supérieur, quels contenus pour les filières non linguistiques?* Paris: Editions Riveneuve.
- Charlier J.-E., Croche S., Leclercq B. (2012), *Contrôler la qualité dans l'enseignement supérieur*, Louvain La Neuve: Editions L'harmattan-Academia.
- Derivry-Plard M. (2015), *Les enseignants de langues dans la mondialisation. La guerre des représentations dans le champ linguistique de l'enseignement*, Paris: Éditions des Archives Contemporaines/PLID. Postface de C. Kramersch. <<http://Pub.lucidpress.com/Enseignantsmondialisation/>>.
- Derivry-Plard M., Faure P., Brudermann C. (2013), *Apprendre les langues à l'université au 21<sup>ème</sup> siècle*, Paris: Editions Riveneuve.
- De Mauro T. (2014), *In europa son già 103, troppe lingue per una democrazia?* Roma-Bari: Editions Laterza.
- Fäcke C., Martinez H., Meissner F.-J. (eds.) (2012), *Mehrsprachigkeit: Bildung – Kommunikation – Standards*, Stuttgart: Klett, pp. 260-268.
- Fraht P. coord. (2014), «L'anglicisation des formations dans l'enseignement supérieur, les langues modernes», 1, pp. 11-77.
- Garcia O., Wei L. (2014), *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*, Palgrave Macmillan.
- Gaspard J. (2013), *Le discours promotionnel des universités européennes. Homogénéité dans la compétitivité, Les discours sur l'enseignement supérieur et la recherche*, «Mots, les langages du politique», 102, E.N.S. Editions, pp. 52-66. <<http://www.cairn.info/Revue-Mots-2013-2.htm>>.
- Gazzola M., Grin F. (2013), *Is ELF more effective and fair than translation? An evaluation of the Eu's multilingual regime*, *international journal of applied linguistics*, «XXIII», 1, pp. 93-107.
- Le Lievre F., Forlot G. (2014), *Éducation et plurilinguisme: quel rôle pour l'anglais?*, «Cahiers internationaux de sociolinguistique», 5, pp. 161-171.
- Phillipson R., Skutnabb-Kangas T. (1994), *English, Panacea or Pandemic?*, «Sociolinguistica», 8 (1), pp. 73-87.

- Risager K. (2006), *Language and Culture: Global Flows and Local Complexity*. Languages for Intercultural Communication and Education 11, Buffalo: Multilingual Matters.
- Truchot C. (2010), *L'enseignement supérieur en anglais véhiculaire: la qualité en question*, «Diploweb», pp. 1-13. <<http://www.diploweb.com/L-Enseignement-Superieur-En.html>>.
- Usinier J.-C. (2010), *Un plurilinguisme pragmatique face au mythe de l'anglais lingua franca de l'enseignement supérieur*, in *Les enjeux du Plurilinguisme pour la Construction et la Circulation des savoirs*, Berthoud, A.-C. éd., Berne, pp. 37-48.
- Van Parijs P. (2011), *Linguistic Justice for Europe and for the World*, Oxford: Oxford University Press.
- Verstraete-Hansen L. (2018, sous presse), *Idéologies des langues dans les discours de référence sur la recherche et l'enseignement supérieur au danemark*, in *Penser la didactique du plurilinguisme et ses mutations: politiques, idéologies, dispositifs*, Suzuki E., Potolia E., Cambrone S. et al. éd.s., Rennes: Presses Universitaires De Rennes.

### III

L'anglais dans les contextes plurilingues francophones





Françoise Le Lièvre, May Mingle  
CODIRE EA 4643, Université de Nantes, France

L'anglais et les langues ghanéennes: entre concurrence et complémentarité. Une étude exploratoire à l'Université du Ghana, Legon

### *Résumé*

Cet article présente les résultats obtenus lors d'une enquête menée au cours de l'été 2015 par questionnaires et réseaux sociaux auprès de 20 étudiants linguistes de l'Université du Ghana, Legon, où l'anglais est langue d'enseignement. Notre questionnement visait à cerner les représentations sociolinguistiques d'étudiants quant à leurs pratiques langagières en situation de contacts de langues à l'Université. Nos enquêtés seront considérés comme des locuteurs et acteurs sociaux évoluant dans différentes communautés scolaires et extra-scolaires. Ils manifestent dans leur répertoire linguistique, envisagé comme l'ensemble des variétés linguistiques, plus ou moins bien maîtrisées ou développées, plusieurs formes de bi/plurilinguisme dont ils peuvent jouer, selon les situations, en faisant appel à telle ou telle variétés. Notre projet était de mettre au jour certaines pratiques linguistiques dans les classes à l'Université du Ghana, Legon qui, la plupart du temps, sont tues parce qu'elles ne correspondent pas aux politiques linguistiques explicites dans un contexte universitaire de prestige où l'anglais joue un rôle prépondérant. La spécificité de notre terrain d'enquête est caractérisée, entre autres, par certains locuteurs, qui appartiennent à la première génération à déclarer l'anglais comme langue maternelle. Ce phénomène, en association avec diverses formes de plurilinguisme sociaux et individuels font que l'on assiste dans certains cours à l'Université, à des formes de parlars plurilingues ce qui est rarement verbalisé, admis et pris en charge d'un point de vue didactique. Dans un effet de rebond cela nous invite à questionner les rapports de concurrence et /ou de complémentarité entre ces différentes langues en contacts dont les statuts et les fonctions sont variés.

### *Abstracts*

This article presents the results obtained from a survey conducted during the summer of the year 2015 through questionnaires and social networks with 20 linguist students from the University of Ghana, Legon, where English is the language of instruction. Our investigation aimed at identifying students' sociolinguistic representations regarding their linguistic practices in a context of languages in contact. Our respondents will be considered as speakers and social actors evolving in different communities including both formal and non-formal educational settings and demonstrating in their linguistic repertoire, understood here as a set of linguistic varieties which are more or less well developed, diverse forms of bi/multilingualism of which are manipulated by having recourse to such or such variety depending on the situation. This was to bring to light certain language practices in the classroom setting at the University of Ghana, that are mostly not verbalised because they do not correspond with explicit official language policies in a prestigious university context where English plays a preponderant role. The specificity of our field survey is characterised among other things, by some informants belonging to the first generation of Ghanaians who declare English as their maternal language. This phenomenon coupled with the diverse forms of individual and social multilingualism lead us to witness the various forms of multilingual ways of speaking that exist in certain classes in the University, and which from a didactic point of view, is hardly verbalised, accepted and accounted for. In a rebound effect, this calls us to reflect on the competitive-complementarity relationship between the diverse languages in contact having varied statuses and functions.

### *Introduction*

Depuis les années 60, les travaux sociolinguistiques menés sur les terrains africains en particulier, ont mené à une prise de conscience quant à la réalité plurilingue des individus et des sociétés. Ainsi en 1987 dans son ouvrage: *La guerre des langues et les politiques linguistiques* Louis-Jean Calvet pouvait-il déclarer «[...] *le monde est plurilingue, c'est un fait*»<sup>1</sup>. Reconnaître la réalité plurilingue des individus et des sociétés invite cependant à questionner, entre autres, les rapports de force entre les langues et leurs locuteurs que ces dernières soient acquises de manière «naturelle» ou scolairement. Considérer les langues

<sup>1</sup> Calvet 1987, p. 43..

comme un ensemble de pratiques et de représentations (Castellotti, Moore 2002) qui entretiennent des relations complexes et contradictoires en contexte nous permet de questionner de façon opératoire le terrain sociolinguistique ghanéen auquel nous avons choisi de nous intéresser. Comme de nombreux autres pays africains, le Ghana est un pays dont le panorama sociolinguistique est caractérisé par un pluralisme linguistique, culturel et ethnique riche et complexe dans lequel plusieurs groupes linguistiques interagissent en différentes langues qui occupent des fonctions et des statuts variés suivant les contextes. C'est ainsi que l'anglais langue hérité du colonialisme – langue officielle depuis 1957 – cohabite de façon concurrente et complémentaire selon des modalités variables, avec 9 langues véhiculaires reconnues comme langues nationales dans la constitution (l'akan, le dagaare (wale), le dagbani, le dangme, l'ewe, le ga, la ganja, le kasem, et le nzema) mais aussi avec de nombreuses langues ghanéennes. Au kaléidoscope linguistique ghanéen, il convient d'ajouter le français<sup>2</sup> qui aujourd'hui au Ghana, comme dans de nombreux autres pays africains tant anglophones (Ghana, Nigéria) que francophones (Sénégal, Mali) ou que bilingues français-anglais (Cameroun), connaît un essor inédit et occupent des fonctions renouvelées du fait qu'il est considéré comme pouvant apporter des possibilités nouvelles de développement économique, politique et social aux pays africains (Le Lièvre, Mingle: à paraître). A cet «enchevêtrement» ou «entrelacement» des langues (Canut 2008), il convient aussi de mentionner les langues étrangères apprises scolairement ou issues de l'immigration dont l'espagnol, le russe, l'arabe et le chinois<sup>3</sup>.

Dans les domaines scolaires, à l'école primaire et élémentaire on remarque un double mouvement:

- D'une part les langues maternelles du Ghana – celles qui sont

<sup>2</sup> Au Ghana, jusqu'à présent, le français jouait un rôle que nous qualifierons de «marginal» (en 2010 entre 5 et 15% de la population serait francophone selon les statistiques d'une enquête menée par l'Organisation internationale de la Francophonie) tant dans le domaine de la communication que dans les domaines scolaires ou socio-économiques.

<sup>3</sup> L'espagnol, le russe, l'arabe et le chinois, ne sont quant à elles enseignées qu'à l'université. L'introduction de l'enseignement/apprentissage du chinois à l'université est très récente (2010), elle est liée à la nécessité de la globalisation des échanges.

massivement présentes dans les régions où les écoles sont implantées – sont enseignées comme des «matières» dans les cursus,

- d'autre part, l'anglais est langue d'enseignement.

Si les langues autochtones du Ghana sont interdites dans les classes primaires et élémentaires parce que considérées comme entravant l'acquisition de l'anglais on ne remarque aucune interdiction formelle d'un recours à la langue maternelle à l'Université. En contexte universitaire, l'anglais<sup>4</sup> est tout à la fois la langue d'enseignement et la langue enseignée: les cours sont dispensés en anglais sauf dans les départements de langues étrangères où nous remarquons l'alternance entre l'anglais et les langues cibles. Il n'en demeure pas moins qu'en dehors de la classe, et dans la classe même, certaines interactions se font dans les langues autochtones selon des modalités plurielles.

A partir d'une description du paysage sociolinguistique et socio-historique ghanéen en lien avec des aspects liés aux domaines scolaires nous nous attacherons à montrer, grâce aux résultats d'une enquête menée au cours de l'été 2015 auprès d'étudiants de l'Université de Legon, que dans les cours où l'anglais est langue d'enseignement, des pratiques plurilingues existent entre les locuteurs de différentes langues autochtones. Pour ce faire les réponses fournies par les enquêtés quant à la coexistence entre leurs différentes langues et donc quant à l'éventuelle présence de langues locales lors de différents types d'interactions – dans mais aussi hors de la classe – nous permettrons de mettre au jour la verbalisation des représentations<sup>5</sup> linguistiques mais aussi d'éventuelles pratiques de classe qui sont la plupart

<sup>4</sup> Quant au français, il jouit d'un statut privilégié dans le système scolaire car la politique linguistique du Ghana lui accorde une place différente de celle accordée aux autres langues. Enseigné à l'école primaire de manière facultative, son enseignement est obligatoire au collège, par ailleurs, du lycée à l'université son apprentissage devient un choix personnel motivé, dans la plupart des cas, par son statut «international».

<sup>5</sup> Nous retiendrons la définition de Danièle Moore: «Une représentation est toujours une approximation, une façon de découper le réel pour un groupe donné en fonction d'une pertinence donnée, qui omet les éléments dont on n'a pas besoin, qui retient ceux qui conviennent pour les opérations (discursives ou autres) pour lesquelles elle fait sens. De ce point de vue, on ne peut pas considérer que certaines représentations sont meilleures que d'autres». (Moore 2001, p. 10)

du temps tues. Nous examinerons les modalités des interactions entre ces langues – (cohabitation, conflit, concurrence, complémentarité) ainsi que la nature des rapports de forces qui existe entre elles – (coexistence, dominance, mélange codique). Notre hypothèse étant, comme l'ont montré de récents travaux ethnographiques portant sur les pratiques de classe au Ghana, qu'une «vie invisible»<sup>6</sup> se déroule dans la classe. Les travaux de Shoba ont montré, à propos des classes du primaire, que la co-présence des langues lors des interactions dans la classe se fait de différentes façons. Ainsi Jayne jeune enquêtée déclare: «*We had teachers who could even speak the Nzema, my own tongue, so we were just switching languages, we were very comfortable*»<sup>7</sup>. Ou encore ce que rapporte Luke: «*In school, in fact, throughout my primary education from Primary 1 to Primary 6, every teacher used Twi to teach*». Ajoutant sur un ton mal assuré: «*I think they were supposed to use English*»<sup>8</sup>. Les exemples donnés par Shoba montrent que des interactions complexes, fruits de la négociation entre le maître et son élève, se produisent; ils montrent aussi que la place accordée à l'anglais dans la classe n'est pas celle qui lui est officiellement assignée et définie par les politiques linguistiques ou les textes officiels<sup>9</sup>.

Dans cet article enfin nous chercherons à mieux cerner, à travers leur verbalisation, comment dans un contexte particulier à un moment donné, des dynamiques sociales s'actualisent dans les pratiques langagières de locuteurs ghanéens étudiants à l'Université.

### 1. *Aperçu sociolinguistique et sociohistorique du Ghana*

Le Ghana, en Afrique de l'Ouest, est un pays anglophone entouré de pays francophones relativement instables, certains n'hésitent d'ailleurs pas à dire que le Ghana est un pays qui va

<sup>6</sup> Shoba 2012, p. 36.

<sup>7</sup> Shoba 2012, p. 36.

<sup>8</sup> *Ibidem*.

<sup>9</sup> Une autre étude menée par K. Andoh-Kumi en 2000 sur trois écoles publiques et une école privée avait aussi conclu que des politiques linguistiques «d'école» s'opposant à la politique nationale étaient mise en place.

bien dans une région qui va mal. C'est sans doute la raison pour laquelle le Ghana a été le Premier pays africain visité par Barack Obama en 2009. En 2015, selon les chiffres des Nations Unies<sup>10</sup> le Ghana compte 27.410 millions d'habitants issus d'au moins 75 tribus différentes – dont 35% ont moins de 15 ans – pour une superficie qui est à peu près celle du Royaume-Uni. D'un point de vue démographique, selon les projections des Nations Unies, le Ghana aurait 36 millions d'habitants en 2030. Ce chiffre nous permet d'évoquer le fait que les espaces anglophones (comme lusophones et arabophones) ont tendance à s'africaniser mais toujours selon les prévisions des Nations-Unies aucun espace linguistique ne sera autant africanisé que l'espace francophone. Le Ghana que l'on appelait autrefois la Côte d'Or a connu différentes colonisations: celle des portugais tout d'abord au XVI<sup>ème</sup> siècle, celle des Hollandais au XVII<sup>ème</sup> siècle, celle des Danois aussi, bientôt rejoints par les Britanniques<sup>11</sup> qui prirent progressivement l'avantage dans la lutte pour le contrôle du commerce de l'or, des esclaves et du cacao. Dans les années 1920, la Côte d'Or est la colonie africaine la plus prospère: l'exportation des matières premières<sup>12</sup> et le boum du cacao<sup>13</sup> créent une bourgeoisie et une classe ouvrière dans lesquelles vont très tôt s'exprimer les revendications d'autonomie. C'est ainsi que la Côte d'Or sera le premier pays noir africain à accéder à l'indépendance le 5 mars 1957 sous la férule de Kwame Nkrumah selon un découpage politique qui ne respectait pas les réalités ethnolinguistiques. Kwame Nkrumah, le charismatique leader socialiste, qui s'est forgé une conscience politique auprès des militants des droits civiques aux États-Unis et en Angleterre, va faire du Ghana le berceau du panafricanisme. Après différents

<sup>10</sup> Source: This dataset is the 4<sup>th</sup> Revision of Probabilistic Population Projections prepared by the Population Division of the United Nations Department of Economic and Social Affairs (DESA).

<sup>11</sup> Les Britanniques ont toujours privilégié les conquêtes de pays qui leur permettrait de développer le négoce au contraire de la France qui privilégiait les conquêtes militaires,

<sup>12</sup> Certes contrôlée par les Européens mais l'agriculture reste entre les mains des Africains.

<sup>13</sup> Today the country also exports diamonds, cocoa, timber, electricity, bauxite and manganese.

coups d'état dans les années 80, le pays connaît aujourd'hui la stabilité et est considéré comme le « bon élève », en particulier dans le domaine de l'éducation,<sup>14</sup> par des organisations internationales telles que La Banque mondiale ou Le Fonds Monétaire International; on pourrait d'ailleurs ajouter que du pétrole a été découvert en 2007 ce qui n'a pas démerité dans l'appréciation positive porté sur le pays.

### 1.1. *Les langues au Ghana: un tissu complexe*

Le terme d'entrelacement des langues (Canut 2008) déjà utilisé précédemment nous apparaît particulièrement approprié puisqu'une langue n'existe pas en elle-même, elle est entrelacée et elle s'actualise dans des rapports sociaux. Au Ghana, comme dans de nombreux pays d'Afrique, plusieurs groupes ethniques et linguistiques interagissent en différentes langues, des pratiques langagières multiples et plurielles s'entremêlent lors de mobilités, de migrations, d'échanges linguistiques, lors de contacts. Un tel point de vue modifie considérablement la définition traditionnelle de ce qu'est une langue et la façon dont il est possible d'avoir accès aux représentations linguistiques et aux pratiques langagières; s'il faut cependant produire des données chiffrées il existerait, suivant les recensions, entre 45 et 100 langues locales: Edward en 1983 parle de 44 langues locales, Kropp Dakubu en 1988 de 45 à 50 langues, enfin pour le site Ethnologue<sup>15</sup> il y aurait de 81 à 85 langues au Ghana. Comme nous le voyons la recension des langues varie, en particulier du fait de critères définitoires fluctuants (langues ou dialectes); de plus, comme le soulignait Daniel Ayi-Adzimah le fait qu'au sein des tribus plus

<sup>14</sup> Having since the late 1980's reformed much of its governmental structure, including the Ministry of Education, in accordance to the neoliberal development guidelines of the World Bank (Obeng-Odoom 2012, p. 85). According to the Ghanaian Ministry of Education, the overall goal of the Ghanaian educational system is to: «provide relevant and quality education for all Ghanaians especially the disadvantaged to enable them acquire skills which will make them functionally literate and productive to facilitate poverty alleviation and promote the rapid socio-economic growth of the country». (Government of Ghana 2009)

<sup>15</sup> <<https://www.ethnologue.com/>>.



larges parlant une langue majoritaire se trouve d'autres tribus minoritaires parlant d'autres langues<sup>16</sup> peut aussi être un facteur explicatif. Nous retenons à la suite de Kofi Yiboe<sup>17</sup> qu'il y a deux familles linguistiques au Ghana: le Gur et le Kwa. Selon la schématisation proposée par le chercheur, la famille linguistique Kwa parlée selon lui par 75% de la population regroupe les langues Ewe, Guan, Ga-Adangbe et Akan qui comportent elles-mêmes des sous-ensembles. Ces langues sont des langues de grandes extensions puisqu'elles sont parlées au-delà de frontières ghanéennes<sup>18</sup> et qu'elles appartiennent à la famille nigéro-congolaise. La famille Gur est toujours selon Yiboe composée des langues Molé-Dagbani, Gruma, Grusi qui, elles aussi, comportent des sous-ensembles. Selon la Commission nationale de la culture: environ 50% des locuteurs au Ghana parle akan (incluant ses variétés dialectales<sup>19</sup>, très intelligibles entre elles) comme première langue. L'akan<sup>20</sup> – et en particulier sa forme dérivée le *twi* – est la langue la plus parlée par les Ghanéens en tant que première ou deuxième langue. L'akan demeure la langue numériquement la plus importante du Ghana et elle sert de langue véhiculaire sur les marchés et dans la plupart des commerces importants, elle fait aussi office de langue religieuse dans la plupart des régions<sup>21</sup>.

### 1.2. *Bref aperçu historique des langues à l'école: concurrence et complémentarité*

Le statut des langues au Ghana dans les systèmes éducatifs est en grande partie lié à la politique éducative menée lors de la colonisation en particulier par les Anglais. Bien évidemment des systèmes éducatifs traditionnels existaient en Afrique avant l'arrivée des Européens le plus souvent sous la forme de maisons

<sup>16</sup> Ayi-Adzimah 2010, p. 106.

<sup>17</sup> Yiboe 2010, p. 23.

<sup>18</sup> L'akan est parlé en Côte d'Ivoire, l'ewe au Togo par exemple.

<sup>19</sup> Chacune ayant sa propre orthographe et ses particularismes locaux.

<sup>20</sup> Le site de l'Université Laval parle de 7 millions de locuteurs.

<sup>21</sup> On pourra se reporter à la carte de l'Université Laval de 2005.

d'initiation. A partir du XVII<sup>ème</sup> 22, ce sont les sociétés missionnaires<sup>23</sup> qui vont s'implanter. En plus de l'évangélisation des régions où elles étaient installées<sup>24</sup> l'une des premières tâches des missionnaires a été de former des interprètes en anglais dans un but commercial. Ainsi peut-on lire sous la plume de Boadi «*The main purpose of the colonial school system was to train Africans to man the local administration at the lowest ranks and to staff the private capitalist firms owned by Europeans*»<sup>25</sup>. Il était urgent de former des interprètes, de les contrôler pour dominer les populations colonisées; dans un système dit de la gouvernance indirecte ou «*indirect rule*», à ce sujet Gyimah-Boadi parle de «*Mercantile English*»<sup>26</sup>. S'appuyant sur les écoles de missionnaires, le système préconisait un système éducatif décentralisé et flexible<sup>27</sup>: dans cette optique, les missions permettaient d'éduquer à moindre coût. La politique d' «*indirect rule*» avait pour finalité essentielle de conforter les dispositifs locaux d'encadrement et de contrôle des populations. La domination politique s'organisait à l'échelon des «*districts*» dans lesquels les populations seront territorialement affectés: de nouvelles ethnies sont construites et des chefferies<sup>28</sup> sont intronisées.

22 The Portuguese were the first Europeans to arrive at the Guinea coast in 1471. Their intention to establish schools was expressed in imperial instructions that, in 1529, encouraged the Governor of the Portuguese Castle at Elmina to teach reading, writing, and the Catholic religion to the people. Read more: Ghana - History Background - Education, Coast, Schools, and Gold - StateUniversity.com <<http://education.stateuniversity.com/pages/529/Ghana-HISTORY-BACKGROUND.html#ixzz3ih635mNz>>.

23 Associées à l'hôpital ou au dispensaire.

24 Dans certaines concessions élémentaires c'est l'église qui servait d'école élémentaire (Uduku 2004)

25 Gyimah-Boadi 1994.

26 *Ibidem*.

27 Dans le système français les chefs locaux sont désinvestis de leurs fonctions pour être remplacés par une nouvelle élite formée sur les bancs de l'école française. Un système très élitiste et sélectif est mis en place où la récompense de l'éducation est l'accès à des postes dans l'administration. Les cours sont dispensés intégralement en français et suivent un curriculum imposé par l'Etat. C'est un système éducatif peu accessible aux masses qui se développe. <[http://hdr.undp.org/sites/default/files/nhdr\\_2007\\_ghana.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/nhdr_2007_ghana.pdf)>.

28 C'est Guggisberg qui mettra en œuvre le premier plan colonial de développement de Gold Coast (1920-1930). Son chantier principal sera l'éducation, avec la fondation du collège d'Achimota.

Dans les différentes institutions éducatives, l'anglais était donc majoritairement utilisé mais dans certains cas les colons autorisaient l'utilisation de la langue locale pour l'enseignement, en cherchant à dispenser un niveau d'enseignement basique en particulier dans certaines écoles gérées par des missions évangéliques: celle de Bale par exemple où les élèves du primaire apprenaient à lire dans leur langue vernaculaire<sup>29</sup>. Un peu plus tard, aux missions confessionnelles viendront s'adjoindre les écoles coloniales: maîtres et personnel administratif venaient du Royaume-Uni. Jusqu'à la décolonisation ces écoles auront pour projet de former une élite Ghanéenne. Comme l'écrivent si bien Denis Cogneau et Alexander Moradi à propos des Britanniques «*The flag followed the trade*»<sup>30</sup>. On voit comment dans un double mouvement les missions confessionnelles pourvoyaient à la plupart des besoins éducatifs animés par des nécessités d'ordre socio-économiques en lien avec le besoin de matières premières nécessaires à l'industrie anglaise; leur but était de former une main d'œuvre opérationnelle capable d'assister les colons britanniques dans leurs tâches commerciales, certains d'entre eux étaient même formés en Grande-Bretagne ou aux Etats-Unis<sup>31</sup>. La première étape dans l'établissement d'un système d'éducation publique au Ghana a été *The ordinance for the promotion and assistance of education in the Gold Coast Colony* en 1882. Pour qu'une école primaire reçoive une subvention il fallait que l'enseignement de la lecture, de l'écriture, de l'arithmétique, et dans le cas des femmes, de la couture soit fait en anglais. Les écoles qui utilisaient les langues autochtones ne pouvaient pas prétendre à un soutien financier ce qui permet-

<sup>29</sup> Missionaries provided an invaluable service in the study of local languages in Africa and Asia. They authored grammar books, compiled dictionaries and proverbs, and provided written forms for vernaculars. In Ghana, J. G. Christaller's work on the Twi language, Johannes Zimmerman's work on the Ga language, and J. B. Schlegel's work on the Ewe language are prime examples.

<sup>30</sup> Cogneau, Moradi 2012.

<sup>31</sup> Intellectuel et missionnaire ghanéen, Aggrey oeuvra pour le développement de l'éducation sur le continent africain et influença par sa pensée plusieurs hommes importants dans l'histoire de l'Afrique. Kwame Nkrumah sera influencé par la vision du Docteur Aggrey concernant l'éducation. Il est à noter que Nkrumah, comme Kamuzu Banda et Nnamdi Azikiwe suivront un cheminement ressemblant à celui d'Aggrey (formation initiale dans leurs pays d'origine suivi d'études aux Etats-Unis)

tait de s'assurer que les directives britanniques étaient bien suivies. Rien n'était prévu pour l'enseignement et l'utilisation de la langue maternelle, en dépit du fait que l'anglais était une langue étrangère<sup>32</sup>. Après la Première Guerre mondiale, des insuffisances inhérentes au système sont observées ce qui débouchera en 1925 à la promulgation de *The Education Ordinance of the Guggisberg administration* et c'est à ce moment-là qu'il sera décidé que les langues autochtones devaient être langues d'enseignement. Comme cela apparaissait en filigrane dans les lignes précédentes, les rapports de concurrence et de complémentarité entre l'anglais et les langues locales, sont apparus très tôt dans un va et vient entre coexistence et domination motivés par des idéologies linguistiques et des nécessités économiques. C'est ainsi que l'une des dispositions a été l'utilisation de la langue maternelle comme moyen d'enseignement au niveau primaire inférieur (c.-à-dire *Primary1-Primary3*). Au niveau primaire supérieur (c.-à-dire *Primary4-Primary6*), la langue maternelle devait être remplacée par l'anglais jusque-là étudié en tant que matière au programme. Puis viendra *The Phelps-Stokes report* premier rapport extrêmement influent sur l'état de l'Afrique<sup>33</sup>. Le rapport inspiré des réflexions menées à l'époque aux Etats-Unis sur l'éducation «appropriée» pour les Afro-Américains va proposer une autre perspective: entre nécessité affichée de stimuler la demande d'une éducation occidentale et préservation des valeurs traditionnelles. La réforme des systèmes éducatifs impulsée, localement et globalement par le *Colonial Office*, stimule la revalorisation des langues vernaculaires (*Colonial Office* 1927). A nouveau on oscille entre l'anglais objet d'étude et l'anglais moyen d'enseignement. Appel est fait aux compétences

<sup>32</sup> Comme le souligne Verlet: «A la veille de la Première Guerre mondiale s'amorça le passage d'un colonialisme conquérant à un colonialisme entreprenant, exploiteur, développementaliste, gestionnaire» (Verlet 1991, p. 462), on assista alors à la mise en place de nouveaux dispositifs de pouvoirs et de politiques d'éducation.

<sup>33</sup> Les membres de la commission se sont vraiment rendus sur le terrain et ont rédigé des rapports sur différentes écoles publiques ou missionnaires, du Libéria au Sierra Leone, en passant par le Nigéria, le Ghana, l'Angola et l'Afrique du Sud. Des centaines et des centaines d'écoles. Ainsi, l'évaluation de la qualité a été véritablement le résultat d'un travail de terrain approfondi.

du linguiste allemand Westermann<sup>34</sup> (1927) afin d'aboutir à un perfectionnement et à une unification des systèmes de transcription, condition de l'usage des langues locales. Un nombre limité de langues sont sélectionnés. Sous son impulsion, elles deviennent des matières et des moyens d'enseignement dans les premières années du cycle primaire. La politique de la langue cristallise ainsi la ligne de partage qui divise le système éducatif. Néanmoins, l'improvisation sera largement la règle. Hormis quelques textes traduits et transcrits par les missionnaires, la littérature accessible en langues vernaculaires, textes en écriture arabe mis à part, est quasi inexistante. Livrés à eux-mêmes, les instituteurs sont appelés à rédiger leurs manuels et à concevoir leur matériel pédagogique. Dans la filière réservée à l'élite, les langues autochtones cèdent progressivement la place à l'anglais. Dans les «écoles rurales», les langues locales sont imposées sur l'ensemble du cycle élémentaire, une part minimale étant faite à l'apprentissage de quelques rudiments d'anglais. Le tableau ci-dessous propose une lecture actuelle des différentes orientations en contexte scolaire, de l'école primaire à l'Université:

Tab. 1. Offre de langues en contexte scolaire.

<i>Cursus scolaire</i>	<i>Langue(s) d'enseignement</i>	<i>Langue(s) enseignée(s)</i>
<i>Primary 1-3</i>	<i>Langues ghanéennes obligatoires</i> Langue(s) dominante(s) du milieu de l'apprenant	<i>Anglais</i>
<i>Primary 4-6</i>	<i>Anglais</i>	<i>Langues ghanéennes</i>
<i>Collège</i>	<i>Anglais</i>	<i>Langues ghanéennes</i> Dans les écoles privées et internationales panel plus diversifié de langues Anglais = statut de langue étrangère mais pas fonctions

<sup>34</sup> On lira à cet effet l'article de Youssouf Diallo, *L'africanisme en Allemagne hier et aujourd'hui*, «Cahiers d'études africaines». <<http://etudesafricaines.revues.org/65>>.

<i>Lycée</i>	<i>Anglais</i>	<i>Langues ghanéennes</i> Choix entre Akan (Twi, Fante), Ga, français Dans les écoles privées et internationales panel plus diversifié de langues Anglais = statut de langue étrangère mais pas fonctions)
<i>Université</i>	<i>Anglais</i>	<i>Pas de proposition de langues ghanéennes</i> Interdiction tacite

Au secondaire, tout l'enseignement est dispensé en anglais; le français ou toute autre langue ghanéenne peut être enseigné sur une base facultative comme langue étrangère. Ensuite beaucoup d'élèves s'orientent vers l'enseignement technique où l'enseignement est dispensé en anglais. En 2010, le National Literacy Acceleration Program (NALAP) qui part du constat que les enfants ghanéens ont des carences linguistiques aura pour objectif de permettre un enseignement dans 11 langues ghanéennes lors des 3 premières années de l'école primaire pour ensuite assurer la transition vers l'anglais pendant la 4<sup>e</sup> année. Il repose sur l'idée qu'un enfant apprend mieux dans une langue qui lui est familière. Le programme NALAP crée une pédagogie qui respecte l'écologie linguistique des langues du Ghana. Dans 14% des écoles publiques, les enseignants locaux ont rapporté que la langue d'enseignement dans l'école diffère de celle proposée par le NALAP. Aujourd'hui les enfants ghanéens reçoivent une sorte d'éducation bilingue transitoire<sup>35</sup>.

### 1.3. Décolonisation et motivations au choix d'une langue nationale

Lors des colonisations, des divisions géographiques et politiques artificielles imposées à des entités géographiques, cultu-

<sup>35</sup> C'est la règle générale dans les écoles publiques. Par contre les écoles privées ne suivent pas forcément cette règle, elles ont leurs propres politiques linguistiques, autrement dit, dès la première année l'anglais est utilisé comme moyen d'instruction, et les langues ghanéennes comme matières. Tout est fait en anglais.

relles et ethniques homogènes furent tracées sans connaissance précise du terrain et sans tenir compte des circonstances locales en Afrique comme cela s'est fait aussi dans d'autres parties du monde. Les frontières ainsi tracées, qui depuis n'ont jamais cessé de mener à des problèmes d'instabilité économique et politique, ont été conservées après les indépendances. Comme le remarquent Stelios Michalopoulos et Elias Papaioannou:

«As a result, in most African countries a significant fraction (around 40-45%) of the population belongs to groups that have been partitioned by a national border. [...] case studies suggest that the main impact of Europeans' influence in Africa was not colonisation per se, but the improper border design [...]». (Michalopoulos, Papaioannou 2012)

L'un des rares débats qui eut pour objet la question de la langue officielle se déroula à l'occasion d'une séance du Parlement ghanéen d'octobre 1961. Le conflit opposa deux groupes distincts:

- ceux, d'une part, qui tenaient à l'anglais. Mais écoutons Asafo-Agyiei s'exprimer devant le Parlement:

«Sur la question de l'introduction de l'akan comme langue officielle du Ghana, je voudrais attirer l'attention des honorables parlementaires sur le fait qu'en Grande-Bretagne même, où le gallois est parlé au pays de Galles, l'écosse en Écosse et l'irlandais en Irlande, l'anglais pur est admis comme langue officielle sur l'ensemble des îles britanniques. Dire que cela créerait des dissensions au Ghana ne correspond nullement à la vérité. La Grande-Bretagne est plus unie que jamais en dépit de l'existence de plusieurs langues. Ceci dit, je ne doute absolument pas que la langue akan soit adoptée comme moyen d'expression par la totalité des divers groupes tribaux de ce pays».

- et d'autre part, ceux qui voulaient favoriser le développement d'une langue nationale en s'appuyant sur le fait que la majorité de la population parlait l'akan, soit comme langue maternelle soit comme langue seconde. Ainsi, le député de la circonscription de Kumasi-Nord, Asafo-Agyiei, s'exprima de la façon suivante (Parliamentary Debates, Official Report, 25 oct. 1961):

«La langue akan est l'une des langues les plus populaires du pays. Quel inconvénient pourrait résulter du fait que l'akan soit admis comme lingua franca de ce pays? Aucun à la vérité. Son adoption rendra vaines les craintes de ceux qui entrevoient des répercussions similaires à celles qu'a connues

le Ceylan [...] La langue constitue un puissant facteur d'intégration qui rapproche les diverses tribus d'un pays. C'est pourquoi, si la langue akan est adoptée comme lingua franca au Ghana, le tribalisme, avec son cortège de maux, périra de mort naturelle».

Ceux qui ne parlaient pas l'akan ressentirent cette proposition comme une «agression». Ils firent valoir que le pays courait le risque de dissensions et de déchirements. Tel était la position du député E. Ago Ackam (Dangbe-Shai):

«Cette motion doit être retirée ou repoussée, car si elle venait à être adoptée il s'agirait d'un texte préjudiciable et hostile aux peuples d'origine ga et adangbe, ainsi qu'aux peuples d'autres régions qui disposent de langues riches et écrites».

D'autres enfin soutinrent que l'akan ne pouvait pas servir de langue nationale parce qu'il n'était pas linguistiquement harmonisé, ni codifié. L'argumentation la plus élaborée fut présentée par la secrétaire d'État à l'Education, Susanna Al Hassan.

«La question de la langue nationale est hérissée de difficultés; certaines d'entre elles sont politiques. C'est pourquoi elle doit être abordée avec infiniment de tact et de discernement. De l'aveu général, l'akan est parlé par le groupe linguistique le plus important du Ghana; il est compris par nombre d'autres Ghanéens hors des limites de ce groupe linguistique. La difficulté majeure est inhérente tient à la langue akan elle-même; par sa structure et son contenu, elle reste, à l'instar des autres langues ghanéennes, mal adaptée aux exigences de l'ère technologique moderne. Ses idées - et par conséquent son vocabulaire - sont inadéquates dès qu'il s'agit d'exprimer les besoins et les conditions du monde moderne, en particulier pour tout ce qui touche aux questions scientifiques, techniques, et économiques».

L'élément central de l'argumentation reposait donc sur l'incapacité présente (réelle ou prétendue) de la langue akan à jouer le rôle d'une langue nationale. Consacrer l'akan serait revenu à reconnaître l'hégémonie d'un ensemble régional, à vouer au dépérissement d'autres groupes linguistiques, à faire disparaître des dialectes, des parlars locaux. Ceci serait allé à l'encontre de l'exigence d'intégration, d'unité nationale. L'idée d'une langue nationale africaine est ainsi perçue comme une menace pesant sur la formation de la nation. Finalement, pour clore le débat, le gouvernement adopta une attitude prudente et temporisatrice. Il



décida d'encourager le développement de toutes les langues nationales importantes:

«Le gouvernement a l'intention d'encourager le développement de toutes les langues nationales les plus importantes de manière à ce que chacune d'entre elles ait des possibilités égales d'atteindre un niveau qui accroisse ses chances d'être choisie comme langue nationale lorsque le moment sera venu de prendre une telle décision».

L'approche retenue fut celle «d'une nation, une langue» et jamais le Parlement n'est revenu sur le sujet depuis. L'anglais demeure, tacitement, la seule langue officielle du Ghana, obligatoirement enseignée dans les écoles malgré le fait que la majorité de la population ne parle pas l'anglais. Le Programme pour le travail et le bonheur qu'adopta en juillet 1962 à Kumasi le XI<sup>e</sup> Congrès du Convention People's Party (CPP) présente l'énoncé le plus précis des thèses du régime de Nkrumah<sup>36</sup> sur la question des langues nationales. Les paragraphes 151 et 152 traitent de la question des langues dans les écoles:

«151. Dans le monde d'aujourd'hui, l'industrialisation et le progrès technique dépendent dans une très large mesure de la connaissance approfondie de l'une ou de plusieurs des principales langues internationales. D'un autre côté le développement de la culture africaine ne manquerait pas d'être bloqué s'il n'était fondé sur l'état et l'intelligence des langues nationales. Rien n'est plus naturel pour une nation indépendante que de chercher à promouvoir l'usage d'une langue nationale qui exprime le véritable esprit, les idées et les aspirations de son peuple. Atteindre cet idéal constitue un objectif à long terme. Afin de parvenir à sa réalisation dans le long terme, le Parti et le gouvernement proposent que les langues ghanéennes deviennent des matières complémentaires dans les établissements du secondaire et dans les universités à côté des langues classiques et modernes».

«152. La sauvegarde de la culture et des institutions traditionnelles est intimement liée à l'usage des langues nationales».

<sup>36</sup> Dans l'un de ses écrits fondamentaux, *L'Afrique doit s'unir*, Nkrumah reviendra sur l'émergence d'une intelligentsia comme avant-garde politique et sociale. Dressant un rapide bilan des politiques d'éducation conduites par le CPP, il désigne la généralisation de l'école de base comme le véritable acte de libération des nouvelles générations ghanéennes. La réalisation de la liberté impliquerait le dépassement des particularismes locaux et régionaux.

La même année, pour réduire l'influence du monopole de la langue anglaise, le gouvernement de Nkrumah choisit les neuf langues ghanéennes qui furent enseignées parallèlement à l'anglais et adopta une mesure gouvernementale qui obligea les débats des conseils municipaux et locaux à se dérouler dans l'une ou l'autre des langues ghanéennes.

Quoiqu'il en soit, l'Afrique est le seul continent où un écolier accède à la connaissance et la science par une langue autre que celle parlée à la maison ou dans la communauté plus large.

La dernière Constitution du Ghana, celle de 1992, ne contient aucune disposition linguistique, ni sur la langue officielle ni sur une quelconque langue nationale ghanéenne. Les dispositions constitutionnelles n'obligent plus les membres du Parlement à parler, à lire ou à comprendre l'anglais; il n'en est plus fait mention. Mais l'anglais reste l'unique langue de la législation. Pourtant, aucune loi n'a été adoptée en ce sens. L'anglais demeure la règle: il est institutionnalisé en tant que langue du pouvoir, de l'Administration de l'État, des grands centres économiques et des médias officiels. Les cours de justice et de nombreuses administrations locales fonctionnent dans les langues véhiculaires à l'oral parce qu'on ne peut faire autrement.

Du fait des les coups d'état militaires, et des périodes d'instabilité et, les questions éducatives sont laissés à l'abandon; ce n'est que dans les années 80-90 alors que le niveau l'illettrisme est particulièrement alarmant que l'éducation revient sur le devant de la scène.

#### 1.4. *L'anglais au Ghana aujourd'hui: un tissu complexe et contradictoire*

Nous parlerons dans cet article de «l'anglais» considérant qu'il s'agit d'une langue unifiée mais l'anglais au Ghana est un tissu divers, complexe et même quelquefois contradictoire (cf. 3.1). L'anglais occupe, selon nous, un double statut à la fois explicite mais aussi implicite de par les différentes fonctions qu'il occupe et de par les différentes représentations qui y sont attachées<sup>37</sup>. Mais

<sup>37</sup> Rares sont les travaux universitaires consacrés à cette question qui nous semble pourtant d'importance.

commençons par quelques chiffres. Le nombre de locuteurs anglophones au Ghana n'est pas facile à déterminer. Pour 2015, le site Ethnologue parle de 1 million de locuteurs de langue seconde pour l'anglais, comme nous l'avons déjà souligné, l'anglais n'est pas la langue maternelle des Ghanéens. L'anglais est une langue «élitiste» dont la connaissance est faible: bien que l'anglais soit la langue officielle au Ghana, seulement 20,1% de la population sait lire et écrire en anglais, la plus forte proportion (34,9%) est atteinte dans la région de Greater Accra, suivie par la région de l'Est supérieur (32,0%). La région de la Volta a le plus faible pourcentage (10,8%) mais possède le taux d'alphabétisation dans une langue ghanéenne le plus élevé (12,0%)<sup>38</sup>.

Comme nous l'avons déjà mentionné plus avant l'anglais au Ghana est la langue de l'enseignement, de l'administration et de la grande presse. Les Ghanéens qui ne savent ni lire ni écrire l'anglais ont difficilement accès au secteur public de leur pays, la langue demeure un facteur de hiérarchisation sociale des individus. Comme le souligne Gregory Nutefe Kwadzo:

«L'anglais reste indubitablement la langue qui exerce toutes les fonctions prestigieuses et par conséquent une langue dont le capital symbolique est élevé. Son capital symbolique sur le marché des langues au Ghana place l'anglais dans une position de force par rapport aux autres langues locales et non locales dans la mesure où il est presque impossible de réussir sur le plan social au Ghana sans une bonne connaissance de l'anglais»<sup>39</sup>.

L'anglais maintient une cohésion intérieure et à ce titre elle bénéficie de solides appuis idéologiques et financiers. C'est un puissant outil de communication sociale, une lingua franca inter-ethniques. C'est aussi une langue d'unification, non-ethnique et reconnue comme tel. Aujourd'hui, l'anglais c'est aussi la langue de la mondialisation, elle est considérée comme favorisant l'ouverture sur le monde. Du fait de la croissance économique qui est passé de 5.3 % dans les années 2000 à 14 % en 2011, du fait aussi de financements internationaux conséquents qui ajoute au prestige renouvelé de l'anglais; ce nouveau désir pour l'anglais se voit dans

<sup>38</sup> La connaissance à la fois de l'anglais et du français est très faible avec moins d'un pour cent dans les deux langues quelque que soit la région.

<sup>39</sup> Kwadzo 2008, p. 59.

le fleurissement d'écoles privées dans tout le pays. Comme le souligne Kajsja Hallberg Adu dans un article publié en 2009 «*Private universities<sup>40</sup> have sprung up like mushrooms in Ghana*»<sup>41</sup>. Ajoutons enfin que des formes de *pidgin English* existent à Accra et dans les villes du sud, ce qui montre que des formes d'adaptation de l'anglais existent sur le terrain Ghanéen comme sur d'autres terrains qu'ils soient africains ou autres<sup>42</sup>. *Ethnologue* parle de 5 millions de locuteurs du pidgin English au Ghana. Son statut est celui d'une lingua franca utilisée dans des contextes plurilingues: chez les garçons dans les écoles secondaires et les universités, dans le but d'exprimer la solidarité de groupe, sur des aires de jeux, sur les campus, dans les bars et les dortoirs...

## 2. Contextualisation, terrain de l'enquête et aspects méthodologiques

### 2.1. Aller à l'Université au Ghana

Selon le *Ranking Web Of Universities*<sup>43</sup> le Ghana possède 58 établissements universitaires, six universités publiques, dix instituts polytechniques, trois institutions professionnelles, le tout fonctionnant sous la supervision du Conseil national de l'enseignement tertiaire (NCTE). De même, il n'existe pas de Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. On totalise 41 établissements dans l'enseignement supérieur privé et une vingtaine d'universités privées, d'origine confessionnelle pour la plupart (méthodiste, pentecôtiste, presbytérienne, catholique,

<sup>40</sup> Dans son ouvrage sur l'histoire des Universités Christophe Charle remarque que dans les pays anglophones les formules d'enseignement privées sont favorisées au contraire de ce qui se passe dans les pays francophones: «L'Afrique francophone, plus pauvre et moins peuplée, et où l'influence du modèle étatique français reste très présente, ne suit cette voie que beaucoup plus timidement» (Charle 2012, p.261)

<sup>41</sup> L'auteur tient d'ailleurs à souligner que cette situation n'est pas particulière au Ghana puisqu'elle concerne aussi le Nigeria, le Benin et le Sénégal, de même que des pays d'Afrique de l'est comme la Tanzanie et l'Ouganda.

<sup>42</sup> Pour une description détaillée de l'émergence et des fonctions occupées par le pidgin-English au Ghana on se reportera à la thèse de Gregory Nutefe Kwadzo (Kwadzo 2008, pp. 65-68).

<sup>43</sup> <<http://www.webometrics.info/en>>.

islamique, etc.) offrant toutes des programmes en finances, comptabilité et administration. Elles sont toutes rattachées à une université publique avec l'autorisation du *National Accreditation Board* et ont connu un fort développement depuis l'an 2000 <sup>44</sup>. Elles connaissent un grand succès du fait que dans la majeure partie des universités publiques le personnel enseignant fait cruellement défaut, les salles de cours sont surpeuplées, les bâtiments tombent en ruine, et le matériel est obsolète.

Même si les effectifs sont en hausse, très rares sont les Ghanéens qui accèdent à l'université.<sup>45</sup> Le taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur est de 5%. Les femmes continuent à être particulièrement tenues à l'écart de l'enseignement supérieur. Quand elles franchissent les barrières, elles sont issues de milieux urbains de milieux sociaux supérieures à la moyenne.

## 2.2 *L'Université du Ghana, Legon*

L'Université du Ghana, la plus prestigieuse du pays, a été fondée à la fin de l'époque coloniale britannique le 11 août 1948 sous le nom de Collège Universitaire de la Côte-de-l'Or (*University College of Gold Coast*). Elle est à la fois le plus grand, le plus ancien et le plus prestigieux établissement universitaire du pays. Lors de l'indépendance le 6 mars 1957, le Collège Universitaire de la Côte-de-l'Or est rebaptisé Université du Ghana, et entre 1960-1961 elle gagne son autonomie universitaire avec le Président Kwame Nkrumah comme premier Chancelier. L'actuel chancelier est Kofi Annan.

<sup>44</sup> *Ibidem*. 09.09.2015.

<sup>45</sup> Il existe aussi des *English-Arabic Schools*, c'est-à-dire des écoles anglo-arabes, installées dans le nord-est du Ghana, principalement à Bawku et à Pusiga (95 % des écoles anglo-arabes). Ces écoles sont des établissements privés fondés par un «maître coranique» (un *malam*) qui combine l'enseignement coranique à un enseignement calqué sur le modèle de l'école publique reconnue par le ministère de l'Éducation. En contrepartie, l'État assume les salaires d'une partie du personnel enseignant et une faible part des équipements. Les jeunes musulmans scolarisés peuvent poursuivre leurs études islamiques en fréquentant des Madaris informelles qui se sont ouvertes dans plusieurs villes du nord du pays. Lorsque les musulmans désirent accéder à l'enseignement supérieur, ils doivent alors partir pour l'étranger, soit au Nigeria (Kano, Katsina, Sokoto), en Égypte (Alahzar) ou en Arabie Saoudite (Université de Médine).

L'université du Ghana, Legon occupe la 20<sup>ème</sup> place des Universités africaines (la 1<sup>ère</sup> place étant occupée par l'Université du Cap en Afrique du Sud) et la 15<sup>ème</sup> place de l'Afrique subsaharienne. L'Université du Ghana occupe le 1757<sup>ème</sup> rang dans le classement de Shanghai.

### 2.3. *Une approche de type mixte*

Dans ce travail, notre objectif était d'une part, d'accéder aux représentations des étudiants quant à leurs profils linguistiques, d'en apprendre un peu plus sur le fonctionnement de leur pratique langagière dans et en dehors de la classe et d'autre part d'appréhender au plus près leur «conscience plurilingue». Nos enquêtés ont-ils des représentations «savantes» eux qui sont immergés dans des entrelacements de langues, eux qui de surcroît, sont engagés dans des cursus linguistiques à l'Université ou, à contrario, ont-ils des représentations «ordinaires»?

La posture méthodologique adoptée dans notre travail se situe à l'articulation entre une approche de type inductive et une approche de type déductive (Blanchet 2000; Olivier de Sardan 2008). Cette oscillation entre une démarche hypothético-déductive («qui explique») et une démarche empirico-inductive («qui comprend») nous a permis de travailler méthodologiquement en complémentarité. D'un point de vue épistémologique, notre approche très fortement ancrée dans le terrain, a consisté à nous focaliser sur des observations (et non sur une théorie élaborée) pour aboutir à la construction de notre problématique mais aussi pour proposer et élaborer des hypothèses interprétatives. Ainsi, avons-nous tenté de développer une compréhension des phénomènes langagiers dans le contexte de l'Université du Ghana, Legon non seulement à partir des données recueillies sur le terrain mais aussi à partir de notre propre connaissance du terrain, puisque l'une des rédactrices de cet article est une ancienne étudiante de l'Université du Ghana. Indubitablement le facteur personnel joue un rôle et est inhérent aux contraintes propres à l'enquête et les interactions du chercheur avec ses enquêtés ne sont pas sans jouer un rôle dans la production des données.

Comme le souligne de Olivier de Sardan:

«Les stratégies, les intérêts, les préjugés, les affects du chercheur ne sont pas sans influence sur ce qui l'intéresse, sur ce qu'il étudie, sur ce qu'il sélectionne, sur ce qu'il produit, aussi systématiques soient ses procédures d'observation, aussi formalisé soit son langage, aussi complexes soient ses instruments»<sup>46</sup>.

#### 2.4. *Le choix d'une enquête par questionnaires*

Au cours de l'été 2015, notre travail a consisté à administrer des questionnaires à distance à un groupe d'étudiants ghanéens qui sont tous des linguistes. Notons qu'une pré-enquête a été effectuée avant la distribution définitive du questionnaire. Il s'agissait pour nous de vérifier que les questions étaient bien comprises et qu'elles ne présentaient pas de difficultés d'interprétation. Ensuite, le questionnaire a été proposé aux étudiants sous googledoc (un logiciel de recueil de données en ligne) avec le support de whatsapp quand des précisions supplémentaires étaient nécessaires. Notre cohorte est composée de deux groupes:

- un ensemble d'étudiants apprenant le français à l'Université du Ghana;
- des étudiants du français venus pour leur année d'immersion à l'IRFFLE à l'Université de Nantes.

Le nombre total d'étudiants qui a participé à l'enquête est de 20 (16 filles et 4 garçons) comme l'indique le tableau ci-dessous:

ÉTABLISSEMENTS	NOMBRE D'ÉTUDIANTS		TOTAL
	Féminin	Masculin	
L'Université du Ghana (UGL)	10	3	13
L'Université de Nantes (IRFFLE)	6	1	7
Total	16	4	20

Tab. 2. Répartition de l'échantillon selon l'établissement et le sexe.

Concernant l'échantillonnage: 16 de nos informateurs sont des femmes, 1 a 24 ans et plus et 19 ont entre 21 et 23 ans.

<sup>46</sup> Olivier de Sardan 2015, p. 179.

Tous les participants suivent un double cursus. Les étudiants de langues (notamment l'anglais, le français et l'espagnol) se voient proposés des mineures comme la linguistique, les sciences politiques, la sociologie, la géographie, l'économie, la psychologie, entre autres. Majoritairement les étudiants étudient le français et la linguistique (7) puis l'anglais et le français (5) et enfin l'espagnol et le français (4).

Notre inscription dans une perspective sociolinguistique aurait préférablement dû nous conduire à mener une enquête de terrain de type ethnographique. Cependant le coût d'un déplacement au Ghana depuis la France associé aux délais qui nous étaient impartis nous ont conduites à opter pour l'administration de questionnaires plus facilement réalisables à distance. Le questionnaire même s'il apparaît assez dirigiste a été un moyen efficace nous permettant d'accéder aux dires des enquêtés quant à leurs représentations et à leurs pratiques des langues. Aux questionnaires nous avons associé un corpus non-sollicité constitué de différents matériaux recueillis dans la société ghanéenne: observations, extraits de parlure, journaux etc. Dans le but de mieux appréhender la nature des rapports qui existent entre l'anglais et les langues ghanéennes en contexte universitaire au Ghana, nous avons adopté une méthode d'analyse qualitative thématique et un traitement plus statistique (quantitatif) en articulation. Notre tâche a consisté à examiner les modalités d'interactions entre les différentes langues déclarées (cohabitation, dominance, coexistence, mélange codique et alternance codique) par l'établissement des liens de complémentarité et/ou de concurrence.

### *3. Biographies langagières et émergence d'un nouveau profil de locuteurs ghanéens*

La notion de biographie langagière est centrale en didactique des langues et en sociolinguistique, elle constitue un outil fondamental qui permet de nourrir la réflexion menée autour des questionnements portant sur le plurilinguisme. Elle constitue à la fois un outil heuristique pour le chercheur, mais également, pour le sujet lui-même en permettant un retour réflexif sur sa



vie plurilingue et sur son apprentissage des langues. Diana Lee-Simon et Nathalie Thamin rappellent dans un article récent que :

«L'intérêt actuel pour les biographies langagières semble également témoigner d'une volonté institutionnelle manifeste d'articuler les «parcours de vie» et les «parcours d'apprentissages», notamment dans le champ de la didactique des langues (Molinié (éd) 2006) qui s'inscrit dans une perspective plus vaste de promotion du plurilinguisme au sein de l'Union Européenne». (Lee-Simon, Nathalie Thamin 2009)

### 3.1. *Les langues maternelles*

Nous produisons ci-dessous les réponses obtenues à la question portant sur les langues maternelles suivant que nos témoins déclarent qu'ils possèdent une, deux ou trois langues maternelles :

Tab. 3.1. une langue maternelle.

Quotité	Une seule langue maternelle	Famille de langues
1	Ga	Kwa
8	Twi	Akan
1	Dagaare	Gur
Total: 10		

L'enquête a été menée à Accra, ville où le ga est la langue de la capitale et le twi est une langue véhiculaire dominante qui occupe de nombreuses fonctions: elle sert en particulier de moyen de communication entre locuteurs de différentes langues maternelles.

Tab. 3.2. deux langues maternelles.

Quotité	LM1	De la famille	LM2	De la famille
1	Ga	Kwa	Ewe	kwa
1	Nzema	Kwa	Fante	Akan
2	Twi	Akan	Anglais	
1	Twi	Akan	Fante	Akan
1	Ewe	Kwa	Ada	Ga
1	Asante-twi	Akan	Wala	Gur

1	Ga	Kwa	Twi	Akan
Total: 9				

Tab. 3.3. trois langues maternelles.

<i>Quotité</i>	<i>LM1</i>	<i>De la famille</i>	<i>LM2</i>	<i>De la famille</i>	<i>LM3</i>	<i>De la famille</i>
1	Ga	Kwa	Twi	Akan	Fante	Akan

La classification retenue est empruntée à Koffi Yiboe (Yiboe 2010) mais il ne règne pas de consensus dans le domaine.

Les résultats obtenus dans notre travail sont en conformité avec ce qui a pu être démontré dans des travaux précédents à savoir que la famille linguistique kwa est la plus répandue et c'est celle qui est la plus parlée par la majorité des ghanéens.

Le twi est récemment devenu la langue la plus parlée à Accra. Cela s'explique sans doute par le fait des migrations: les Gas, selon la doxa populaire<sup>47</sup>, voyagent peu et exportent donc peu leur langue; à contrario, les habitants de la région ashanti qui sont des commerçants se déplacent vers la capitale pour commercer: la langue des échanges est alors le twi. Notons aussi que des représentations de facilité sont attachées à cette langue, ce qui participe sans doute de son insertion dans le tissu social. Dans les résultats obtenus 4 locuteurs sont de langue maternelle ga et 5 de langues maternelles twi. La majorité des langues de nos enquêtés appartiennent à la famille linguistique Kwa, elle est la plus répandue, elle est parlée par 75% de locuteurs au Ghana selon Kofi Yiboe (Yiboe 2010)

Comme les tableaux nous le montrent il y a plus d'individus (10 sur 20) qui déclarent avoir une seule langue maternelle. De façon presque équivalente numériquement 9 étudiants déclarent posséder 2 langues maternelles. L'anglais est déclaré langue maternelle par 2 individus en association avec le twi. Au Ghana, dans les classes aisées en particulier, où l'on considère

<sup>47</sup> Les autres ethnies se moquent des Gas qui selon une doxa stéréotypée n'aimeraient pas voyager. Le Ghana est un pays extrêmement centralisé et Accra est le coeur administratif, économique et culturel du pays. Dans ces conditions il n'est pas nécessaire aux Gas de se déplacer.

qu'il faut «parler utile aux enfants», les politiques linguistiques familiales<sup>48</sup> portées par des représentations dévalorisantes des langues autochtones amènent de plus en plus à des ruptures de transmission des langues de la famille au profit de l'anglais. Pour reprendre la formule de Bourdieu les familles elles-mêmes sont amenées à «collaborer à la destruction de leur instrument d'expression» (Bourdieu 2001).

Ainsi E3 déclare: «*I know more words in English than my mother tongue, ewe*».

E4 ne dit pas autre chose quand il annonce: «*The English language dominates over my<sup>49</sup> ga and twi. When I speak with friends or family, I tend to mix the languages. But I think that in my conversations, I can count more English words than ga or twi*».

Des observations conduites dans la société ghanéenne auprès de jeunes enfants appartenant à des milieux sociaux privilégiés, montrent l'émergence de ce phénomène nouveau: les parents, font de plus en plus le choix de ne parler qu'anglais à leurs enfants considérant «*Qu'avec ga et twi on va nulle part dans la vie!*» Il convient d'ajouter que le taux de scolarisation aujourd'hui plus élevée qu'auparavant participe sans doute de la construction de représentations dévalorisantes vis-à-vis des langues autochtones.

Nous considérons que nous sommes probablement face à l'émergence d'un nouveau profil de locuteurs ghanéens: la première génération qui déclare que l'anglais est sa langue maternelle. Cela n'exclut pas le fait que le ga et le twi sont appris, connus et employés mais cela est de moins en moins le fait d'une transmission familiale.

<sup>48</sup> Comme le souligne Shahzaman Haque la politique linguistique familiale «fixe le rôle, la fonction et la place de chaque langue selon son utilité ou sa valeur pour les membres de la famille» (Haque 2010).

<sup>49</sup> Le locuteur emploie le pronom possessif «*my ga and twi*» pour parler de ses langues maternelles. Cela est un indicateur de son identité ainsi que son appartenance ethnique linguistique. Par contre, l'utilisation de l'article défini «*the English language*» marque une prise de distance par rapport la langue anglaise.

### *Quelles acquisitions des langues maternelles?*

Interrogés sur leurs langues maternelles (questions 4 et 11), de façon attendue 17 des enquêtés déclarent avoir appris leurs langues maternelles dans la cellule familiale et y avoir recours à 90% dans des situations de communication informelle (à la maison, avec des amis, au marché...). Notons que 2 informateurs déclarent utiliser leurs langues maternelles dans le cadre formel, ce qui correspond sans doute au fait que lors de situations officielles, comme des situations de travail l'anglais soit la langue utilisée, ce qui n'exclut pas des échanges en langues autochtones comme nous le verrons. De façon surprenante, 3 des enquêtés déclarent avoir appris leurs langues maternelles en milieu scolaire. La question qui se pose alors est de savoir s'il s'agit de l'anglais (langue apprise jusqu'à P3) ou d'une autre langue. A ce stade, nous ne pouvons pas répondre à cette question puisque les questions posées ne nous permettent pas de le savoir.

### *Quels profils linguistiques?*

Sur les 20 étudiants interrogés, 10 se déclarent plurilingues et 10 se déclarent bilingues, aucun ne se déclare monolingue. D'autres langues autochtones que celles qui ont préalablement citées sont déclarées connues par nos linguistes:

- le français que la totalité des personnes interrogées déclarent connaître;
- l'espagnol (pour 5 personnes);
- le hongrois (1 personne);
- le dagbani (2 personnes);
- l'anglais pour 19 personnes; l'anglais est décrit par la majorité des enquêtés comme une langue seconde (11 personnes), comme une langue officielle (2 personnes), comme une langue première (2 personnes) et comme une langue étrangère par 1 personne (*cf.* 1.3).

S'il n'est pas surprenant de constater que les étudiants se déclarent majoritairement plurilingues il convient d'interroger le fait que certains puissent s'envisager comme étant bilingues puisque tous ont de nombreuses langues à leur disposition. Nous ne pouvons pas fournir d'explications véritablement étayées quant au fait que certains étudiants sont moins ouverts

à la reconnaissance de leur pluralité linguistique mais nous pensons cependant que les enquêtés ne considèrent pas certaines langues de leur répertoire linguistique comme de véritables langues puisqu'elles ne possèdent pas de système d'écriture ou parce qu'elles ne jouissent d'aucune reconnaissance dans la société ghanéenne. De plus, des représentations attachées au bilinguisme comme correspondant à une maîtrise équivalente, stabilisée et homogène de deux langues sont encore très largement circulantes. Nous remarquons que la majorité des étudiants qui se déclarent bilingues sont engagés dans un apprentissage linguistique du français. Il nous semble alors que l'une des explications possibles est que les étudiants sont, du fait même de leur apprentissage du français, les vecteurs de croyances sociolinguistiques unilingues qui transitent et circulent *par* la langue *sur* les langues (discours didactiques entre autres).

### 3.2. *Propos d'enquêtés sur la cohabitation de leurs langues en classe*

Comme cela a été évoqué plus avant, l'anglais est la langue d'enseignement à l'université où l'on remarque que s'il n'y a pas d'interdiction formelle des autres langues, la reconnaissance de leur cohabitation ou leur prise en charge didactique sont inexistantes. Aucune politique d'Université n'œuvre dans ce sens. Pour accéder à ce que les enquêtés disent des interactions qui ont lieu dans leur salle de cours (réponses aux questions de 12 à 33), nous avons cherché à aborder différentes thématiques en lien avec l'existence de formes de parlars plurilingues dans la classe:

- L'enseignement se fait-il uniquement en anglais?
- Des langues ghanéennes sont-elles présentes? Avec quelles fonctions?
- Les interactions entre paires et enseignants se font-elles seulement dans la langue d'instruction?

Nous traiterons d'une part, des interactions entre les étudiants et leurs enseignants (désormais interactions verticales car de niveau différencié) et d'autre part entre eux-mêmes et leurs camarades de classe (désormais interactions horizontales car de même niveau).

### *La classe un lieu d'échange plurilingue?*

#### Interactions verticales

- 12 étudiants interrogés déclarent que seul l'anglais intervient dans la classe,
- 8 déclarent que leurs professeurs utilisent occasionnellement des langues ghanéennes (twi et ga dans une très grande mesure) en plus de l'anglais. Selon ces derniers, les enseignants ont recours aux langues ghanéennes à deux occasions:
- Tout d'abord pour faire des blagues ou encore employer des proverbes qui, dans la culture ghanéenne marque une forme de partage de connaissance commune. Y avoir recours dans la classe permettrait ainsi à l'enseignant d'assurer la cohésion du groupe: cohésion identitaire en tenant l'anglais à distance un moment. Nous avons pu recueillir les témoignages suivants:

L1: *«The lecturer switches to Twi language when he wants to stress or explain a point or when he wants to share a joke».*

L4: *«Twi for local proverb and to crack jokes».*

L5: *«Twi- when he wants to mention a wise saying, he does that in the local language».*

- Ensuite les étudiants reconnaissent que leurs enseignants ont recours à des langues autochtones comme langue d'enseignement, ce qui est véritablement intéressant et vient exemplifier le fait que les langues ghanéennes peuvent aussi servir de médium d'instruction:

L2: *«Twi and Ga- for a better understanding of what he lectures».*

L3: *«They use it normally when they want to express themselves very well or make the students understand them».*

L1: *«The lecturer switches to Twi language when he wants to stress or explain a point or when he wants to share a joke».*

- Notons que tous les étudiants (100%) déclarent s'adresser seulement en anglais à leurs enseignants ainsi l'un de nos témoins déclara: *«Because it is not a Ghanaian language class».*

Leurs discours marquent aussi le respect des normes et des rapports hiérarchiques. Pour un étudiant le fait de s'adresser

dans une langue autochtone à son enseignant, ou tout au moins de le reconnaître dans le cadre de l'enquête, serait une remise en cause du statut institutionnel de l'enseignant et dans un effet de rebond une propre remise en cause de son statut d'étudiant. Comme nous l'avons vu faire des études supérieures au Ghana est encore réservé à une élite.

### *Interactions horizontales*

Dans le cas des interactions horizontales

- 15% des enquêtés disent avoir recours à l'anglais seulement,
- 85% des étudiants déclarent qu'ils parlent en anglais et occasionnellement certaines de leurs langues ghanéennes avec leurs camarades. Ce sont le twi et le ga qui sont déclarées comme étant utilisés lors des interactions

E1: *«When I talk to my mates, I use different languages. I switch codes and I can mix the languages: like twi and english. It depends on what language we have in common».*

E2: *«I can switch to ga, English or twi when I am speaking... I can mix all three languages. But I normally mix twi and english because most of us can speak and understand both».*

E3: *«It depends on the common language between my classmate».*

Les motivations avancées relèvent de différents ordres:

- Il s'agirait d'une mise à distance humoristique quant à la situation de communication: *«Twi to create humour»*;
- Il serait aussi question d'une plus grande aisance: *«In twi and because we are used to communicating in our native language unless when required to speak English»*

ou encore

*«Twi for the purpose of expressing myself well and to know if I really got what is being discussed».*

Remarquons que, interrogés sur les langues présentes lors de situations informelles, de nouvelles langues qui n'avaient pas été citées auparavant – waala et frafra – apparaissent!

Nous voyons avec ces quelques témoignages que les enquêtés font référence à des pratiques qui relèvent de l'alternance et du mélange codiques. Comme nous l'avons déjà dit des mélanges extrêmement fréquents se produisent entre anglais et twi mais

également entre anglais et ga. Ces formes de parlars plurilingues doivent être envisagées comme des formes d'adaptation et de mise en relation entre les différentes langues présentes dans les répertoires langagiers des étudiants. Nous les considérons comme de véritables capacités adaptatives dans la gestion des déséquilibres dans l'interaction. La compétence plurilingue dont font preuve nos enquêtés apparaît bien comme une compétence à communiquer qui s'appuie sur des connaissances et des savoir-faire diversifiés en contexte.

### 3.3. *Les contacts de langues*

Quelles représentations, entendues comme complexes, polymorphes, hétérogènes et comportant un aspect «collectif et partagé, individuel et partagé<sup>50</sup>» les enquêtés ont-ils des contacts de langues? Si les travaux sur les parlars plurilingues (Coste, Moore, Zarate 1997) ont mené à une prise de conscience quant à la nature partielle et déséquilibrée des ressources dont disposent les apprenants plurilingues, il n'en reste pas moins que dans certains contextes éducatifs, des représentations normées des langues sont encore très largement circulantes. Pour en savoir plus nous avons proposé deux éléments déclencheurs à nos enquêtés:

- un élément portant sur une situation formelle de communication avec leur professeur;
- un élément portant sur une situation informelle de communication.

#### *En situation formelle*

Le déclencheur proposé était le suivant:

*«In Ghana, a teacher and his/her student meet for an academic appointment in the lecturer's office, both of them speak Ga, Twi and English. Do you think they will express themselves in English only in both Ga and Twi by mixing Ga and Twi and English».*

Majoritairement les étudiants déclarent que c'est en anglais que l'échange se fera. On remarque cependant que lorsque des

<sup>50</sup> Moore, 2001, p. 10.



mélanges de langues sont envisagés ils concerneraient le recours au twi, au ga et à l'anglais – soient les 3 langues les plus parlées à Accra et bénéficiant d'une position «haute».

### *En situation informelle*

Puis nous avons invité nos enquêtés à réagir à l'aide d'un déclencheur portant sur une rencontre inattendue sur un parking:

*«In Ghana a student meets his lecturer at the car park, both of them speak Ga, Twi and English. Do you think they will express themselves in English only in both Ga and Twi by mixing Ga and Twi and English?»*

Les réponses obtenues montrent

- que l'enseignant ou que l'étudiant soit à l'origine de la prise de parole,
  - que la situation soit formelle ou informelle
- c'est l'anglais qui est déclaré comme devant être majoritairement utilisé.

Quand la situation est informelle, elle semble encore régie par une certaine formalité. Il aurait été intéressant de recueillir les propos des enseignants sur cette question mais l'enquête telle qu'elle est rédigée ne nous le permet pas. Les données présentées ci-dessus mettent en évidence que des formes de communication à la marge existent mais les déclarations faites semblent régies par le carcan de la situation de l'enquête (des étudiants répondent à l'enquête d'une ancienne étudiante) et par la situation sociale: fréquenter l'Université au Ghana est réservé à une élite, le statut des étudiants est un statut prestigieux, prestige qui leur est aussi conféré par l'anglais dont on a pu décrire le statut de prestige. Les étudiants ne s'autorisent pas à déclarer que des formes d'échanges plurilingues existent alors que nous savons d'expérience qu'ils existent.

Comment le mélange codique est-il considéré par nos témoins? C'est ce que nous avons voulu savoir à l'aide de deux déclencheurs.

### 3.4. *Le mélange codique ou des langues «qui marchent main dans la main»*

Nous avons proposé un extrait de parlure, mélange d'anglais et de twi, tiré d'un article publié dans *International Journal of Linguistiques*, pour réactions. L'intitulé de ce dernier, («*English koraa yede Twi mixe!*») signifie littéralement «même l'anglais on le mélange avec le twi»). Cette forme écrite surprend l'un de nos témoins:

E3: «*It's interesting seeing how the English language and local languages are mixed, usually we hear people mixing the two when speaking but I think this may be the first time I have seen a written version*».

Certains des propos que nous avons pu recueillir montrent, contre toute attente, que le mélange codique apparaît comme un phénomène normal pour nos enquêtés:

E1: «*Very normal, its typical. A lot of people who speak these local Ghanaian languages especially twi and fante tend to mix it up with some English words*».

L'énoncé E2 met en évidence ce qui est décrit comme une cohabitation harmonieuse entre l'anglais et le twi envisagées comme deux langues complémentaires:

E2: «*Easy to understand, the two languages have blended well and they seem to go hand in hand now. I think they complement each other*».

On remarque que ces formes de parlures hybrides sont considérées comme étant réservées à la communication informelle:

E6: «*It's a way of communicating with friends at times*».

Ce serait d'ailleurs un des indices majeurs de l'informalité de la situation:

E7: «*There is mixing of English and twi and this makes the extract informal*».

Tous les étudiants répondront d'ailleurs que lorsqu'ils s'expriment en ayant recours au mélange codique cela n'est absolument pas intentionnel, se dédouanant ainsi de toute responsabilité.

### *Qualifier le mélange codique*

Pour aller plus loin, la question 26 de notre questionnaire invitait notre cohorte à modaliser le mélange codique à partir de 7 items en leur demandant de les mobiliser pour eux et pour les autres.

Tab. 4. A propos de l'alternance codique.

	A propos de vous	A propos d'autrui
Forme de simplification linguistique	8	9
Incorrect	5	7
De la paresse	2	2
Original	4	3
Correct	8	9
Un signe de compétence	4	3

L'addition des trois premiers (simplification linguistique, incorrect et paresse) et des deux derniers items (correction et signe de compétence) nous permet d'obtenir de grandes tendances:

Tab. 5. Modalisation du mélange codique: grandes tendances.

	A propos de vous	A propos d'autrui
Plutôt négatif (a+b+c)	15	18
Plutôt positif (e+f)	12	12

Comme nous le voyons l'alternance codique est décrite plus négativement quand il s'agit d'autrui que quand il s'agit de soi-même (18 *vs* 15). Elle est vue comme un indice plutôt positif pour soi-même et pour autrui par la même quotité de locuteurs (12 *vs* 12). L'absence d'écart tranché dans ces résultats nous conduit à regarder les chiffres les plus élevés obtenus dans le tableau précédent (tableau 4): pour soi-même et pour autrui c'est le fait qu'il s'agirait d'une forme de simplification linguistique correcte. Ces résultats ne nous permettent pas de conclure de façon satisfaisante et il aurait été intéressant de pouvoir revenir sur ces réponses en entretien ce qui malheureusement ne nous a

pas été possible. On sent cependant tout le potentiel représentationnel à l'œuvre quand nous lisons: E4: «*In general, the two languages have blended well. However, the blend affect quality and correctness of the language*».

De manière conclusive nous tenons à dire que les résultats obtenus ici nous ont surpris dans la mesure où nous ne pensions pas que dans le cadre d'une enquête par questionnaire, qui laisse peu de latitude quant à une expression véritablement personnelle, les enquêtés laisseraient à voir que des phénomènes de *code mixing* et *code switching* existent et se produisent dans la classe.

### *Conclusion: Les prémices d'un Ghana monolingue?*

Nous avons tenté de montrer de façon exploratoire à partir des déclarations de certains étudiants de l'Université du Ghana, Legon que les langues autochtones mènent «une vie invisible» pour reprendre une expression employée au début de cet article. Cette première étape de notre travail présente des résultats partiels qu'il conviendrait d'étayer par des enregistrements réalisés dans des classes de l'Université. Afin de mieux comprendre selon quelles fonctionnalités le mélange et l'alternance codique sont régis la prochaine étape de notre travail consistera à réaliser des enregistrements *in situ* dans le but d'accéder à des échanges plurilingues tels que nous avons pu les observer à de nombreuses reprises. Nous sommes convaincues qu'il peut exister des écarts entre les pratiques linguistiques déclarées par les enquêtés et leurs pratiques linguistiques effectives, de plus nous ne savons pas encore finement comment ils s'organisent, ce qu'il convient d'investiguer.

Notre travail milite pour la reconnaissance de la réalité plurilingue des individus et de la société ghanéenne. Nous avons pu montrer que la conscience sociolinguistique de nos enquêtés, même linguistes, est très fortement influencée par des représentations stéréotypiques de l'utilité et de la valeur des langues. Reconnaître la réalité plurielle des répertoires linguistiques des individus permettra un déplacement de perspectives de différents points de vue. D'un point de vue didactique, le fait d'admettre

que les répertoires langagiers des apprenants, faits de capacités partielles et déséquilibrées, sont des processus dynamiques construits dans l'interaction permettrait de mettre l'accent sur les aspects fonctionnels de la communication au détriment de la conformité normative associée à la connaissance «native» d'une langue. Un tel déplacement de perspective nous semble d'importance en ce qui a trait aux politiques linguistiques et aux politiques linguistiques éducatives dont on a pu montrer qu'elles sont souvent pensées «par défaut» et qu'elles ne permettent pas d'aménager la place qu'il conviendrait aux locuteurs et à leurs langues. De plus, la question de l'inclusion des langues autochtones en contexte scolaire et universitaire nous semble primordiale en particulier dans les classes du primaire où la transmission des connaissances se fait dans une autre langue que celles des écoliers. Associer la question de la centralité de l'anglais à celle des autres langues est aujourd'hui incontournable et nous reprendrons à notre avantage les propos de Gilles Forlot, qui s'exprimant à propos du terrain européen, propose d'envisager l'anglais comme un «accélérateur de plurilinguisme» (Forlot, à paraître), ce qu'il conviendrait de réfléchir pour le terrain ghanéen.

Ces orientations nous semblent primordiales à un moment où nous pouvons observer sur différents terrains africains, tant anglophones que francophones<sup>51</sup> (Gabon), des ruptures de transmission des langues autochtones au sein des familles. Dans l'Afrique post-coloniale et dans des contextes souvent instables politiquement le choix de la langue du colonisateur comme langue officielle a souvent été fait dans des buts de pacification entre différentes ethnies. Ces choix ont bénéficié à une élite lettrée souvent formée à l'étranger sans que cela n'altère l'existence des autres langues dans la vie quotidienne, dans la rue, dans les familles... Aujourd'hui il nous semble percevoir les prémices d'un glissement de certains pays d'Afrique vers le monolinguisme tant anglophone que francophone du fait de la massification de

<sup>51</sup> Pour les pays lusophones, nous pensons au Mozambique, la situation est différente: après une longue période où le français a marqué le pas, le pays est actuellement marqué par un nouveau désir du français porté par les autorités françaises (depuis les années 90).

l'éducation, l'extrême jeunesse de la population<sup>52</sup> mais aussi du fait des représentations de l'inutilité des langues autochtones très fortement ancrées chez les nouvelles générations. Du fait aussi que le statut «incontournable» de l'anglais (ou du français) porté par des représentations et des pratiques très positives - sorte de «doxa populaire» dont le poids semble bien plus important que celui des politiques linguistiques «implicites» - n'est plus questionné, ce qui dans un effet "boule de neige" participe du renforcement de sa position incontournable. Du fait enfin que les politiques, désintéressés des questions linguistiques, se satisfont d'une situation de *statu quo* héritée de l'indépendance. Dans ces conditions, et si le mouvement que nous percevons, n'est pas inversé, les rapports entre les différentes langues du Ghana et l'anglais ne devraient bientôt plus être questionnés en termes de concurrence et de complémentarité ... une question dont le champ de la recherche devrait urgemment s'emparer.

### *Bibliographie*

- Andoh-Kumi K. (2000), *One policy, many needs*, paper Presented at the Comparative and International Education Society (CIES) Conference San Antonio, Texas, USA.
- Ayi-Adzimah D. (2010), *La maîtrise semantico-syntaxique de la pronominalisation des compléments d'objet indirects en contexte ghanéen*, thèse de doctorat soutenue sous la direction du Professeur Jean-Christophe Pellat à l'Université de Strasbourg.
- Blanchet P. (2000), *La linguistique de terrain: Méthode et théorie une approche ethno-sociolinguistique*, Rennes: Presses universitaires de Rennes.

<sup>52</sup> On se reportera au travail de Manzamasso Lemou (Lemou 2016) à propos du Gabon dans lequel il montre que les jeunes de 0 à 15 ans ne parlent que le français et ne comprennent presque pas les langues maternelles de leurs parents. Ce travail montre que la pyramide des âges du Gabon (2010), qui présente les mêmes caractéristiques que celle de tous les pays africains, à savoir «base large et sommet effilé» traduit l'extrême jeunesse de la population de ce pays (0 à 15 ans) soit 40% de la population. Une projection dans l'avenir permet de déduire qu'à l'horizon 2040, cette génération qui représentera la population active aura le français comme langue maternelle ou comme seule langue de communication.

- Bourdieu P. (2001), *Langage et pouvoir symbolique*, Paris: Fayard.
- Calvet L.-J. (1987), *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris: Hachette littératures.
- Canut C. (2008), *Le spectre identitaire. Entre langue et pouvoir au Mali*, Limoges: Lambert Lucas.
- Castelloti V., Moore D. (2002), *Représentations sociales des langues et enseignements guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe de la diversité linguistique à l'éducation pluri-lingue*, étude de référence, Strasbourg: Conseil de l'Europe Division des politiques linguistiques. <<http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf>>.
- Charle C. (2012), *Histoire des universités*, Paris: PUF.
- Cogneau D., Moradi A. (2012), *Borders that Divide: Education and Religion in Ghana and Togo since Colonial Times*. <[http://www.parisschoolofeconomics.eu/docs/cogneaudenis/togoland\\_jeh\\_revision2\\_manuscript.pdf](http://www.parisschoolofeconomics.eu/docs/cogneaudenis/togoland_jeh_revision2_manuscript.pdf)>.
- Coste D., Moore D., Zarate G. (1997), *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*, Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- Diallo Y. (2001), *L'africanisme en Allemagne hier et aujourd'hui*, «Cahiers d'études africaines, Varia» <<http://etudesafricaines.revues.org/65>>.
- Forlot G. (2018), *L'anglais, réducteur de diversité ou accélérateur de plurilinguisme?*, in *Le plurilinguisme, le pluriculturalisme et l'anglais dans la mondialisation*, éd. F. Lelièvre et al., Berne: Peter Lang.
- Gbikpi-Benissan F. (2011), *Le système scolaire au Togo sous mandat français*, Paris: L'Harmattan.
- Gyimah-Boadi E. (1994), *Ghana's uncertain political opening*, «Free journal of democracy», 5 (2), pp. 75-86.
- Hallberg Adu K. (2009), *Ghana: Private higher education on the rise*, «University World News», 82. <<http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20090626115442537>>.
- Hall E. (1983), *Ghanaian languages*, Accra: Asempa publishers.
- Haque S. (2010), *Transmission des langues natives aux deuxièmes générations: le cas de la diaspora indienne en Europe Nordique et occidentale*, in *La transmission intergénérationnelle des langues minoritaires*, éd. M. Matthey, R. Fibbi, «Travaux Neuchâtelois de linguistique», 52/2010, pp. 29-50.

- Kropp Dakubu M. (1998), *The languages of Ghana*, London: Kegan Paul Inc.
- Lemou M. (2016), *Entre langue maternelle et langue officielle, quel statut pour le français en situation diglossique au Gabon? Questionnements sur les implications didactiques en contexte d'enseignement du FLE à l'Institut français du Gabon*, mémoire de M2 soutenue à l'Université de Nantes sous la direction de Françoise Le Lièvre.
- Michalopoulos S., Papaioannou E. (2013), *Pre-colonial Ethnic Institutions and Contemporary African Development*, «Econometrica, Econometric Society», 81(1), pp. 113-152. <<http://www.nber.org/papers/w18224.pdf>>.
- Mfum-Mensah O. (2005), *The impact of colonial and postcolonial Ghanaian language policies on vernacular use in schools in two northern Ghanaian communities*, «Comparative Education», 41(1), pp. 71-85.
- Moore D. (2001), *Les représentations des langues et de leur apprentissage: itinéraires théoriques et trajets méthodologiques*, in *Références, modèles, données et méthodes*, éd. D. Moore, Paris: Editions Didier, pp. 7-22.
- Nutefe Kwadzo G. (2008), *Le français face au poids des autres langues au Ghana*, Actes du 1er colloque international, «Revue des étudiants en linguistique du Québec», 2, *Linguistique appliquée*, pp. 77-87. <<http://www.relq.uqam.ca/documents/ActesVolume2.pdf>>.
- Owu-Ewie C. (2006), *The Language Policy of Education in Ghana: A Critical Look at the English-Only Language Policy of Education*, in *Selected Proceedings of the 35th Annual Conference on African Linguistics*, ed. John Mugane et al., pp. 76-85. <[www.lingref.com](http://www.lingref.com), document #1298>.
- Olivier de Sardan J.-P. (2015), *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*, Paris: L'Harmattan.
- Opoku-Amankwa K. (2009), *English-only language-in-education policy in multilingual classrooms in Ghana*, «Language, Culture and Curriculum», 22 (2), pp. 121-135.
- Shoba A. (2013), *The formation of language values and educational language policy beliefs among teacher educators in Ghana: A life history approach*, in *Bilingual Education and Language Policy in the Global South*, éd. A. Shoba, J. and F. Chimbutane, London/New York: Routledge, pp. 1-18.
- Thamin N., Lee-Simon D. (2009), *Réflexions épistémologiques sur la notion de «biographies langagières»*, in *Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue*, éd. E. Huver et M. Molinié, Université de Picardie, pp. 1-10.



- Uduku O. (2004), *Architecture scolaire et éducation en Afrique anglophone, XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*, «Histoire de l'éducation», 102, pp. 247-266. <<http://histoire-education.revues.org/719>>.
- Yiboe K. (2010), *Enseignement/apprentissage du français au Ghana: écarts entre la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage*, thèse de doctorat soutenue sous la direction du Professeur Anemone Geiger-Jaillet à l'Université de Strasbourg. <[http://scd-theses.u-strasbg.fr/2419/01/YIBOE\\_Kofi\\_Tsivanyo\\_2010.pdf](http://scd-theses.u-strasbg.fr/2419/01/YIBOE_Kofi_Tsivanyo_2010.pdf)>.
- Verlet M. (1991), *Dire, Savoir, Pouvoir. Deux épisodes des trajectoires politiques ghanéennes*, «Cahiers des sciences humaines», 27 (3-4), pp. 457-476.

### *Sitographie*

- Le monde en français, Fédération internationale des professeurs de français, Association ghanéenne des professeurs de français. <<http://fipf.org/content/lassociation-ghaneenne-des-professeurs-de-francais>>. 21.04.2015.
- L'ambassade de France au Ghana. <<http://www.ambafrance-gh.org/La-Maison-Francaise>>.

Hugues Carlos Gueche Fotso  
Université de Bamenda, Cameroun

## Politiques linguistiques universitaires au Cameroun: le cas de l'université de Bamenda à travers une étude de la cohabitation du français et de l'anglais dans les classes

### *Résumé*

L'université camerounaise est confrontée aux défis d'un bilinguisme (français-anglais) inscrit dans la constitution qui indique qu'aucun citoyen ne doit subir de discrimination à cause de la langue qu'il parle. L'université de Bamenda, qui se revendique de tradition anglo-saxonne, a instauré l'anglais comme unique langue d'enseignement, contraignant ainsi tous les enseignants francophones qui s'y trouvent à enseigner en anglais. Cette communication s'intéresse aux difficultés qu'ont ces derniers à utiliser la langue anglaise qui peut se révéler un véritable handicap tant pour les enseignants que pour les étudiants. Recueillies au moyen de l'observation participante, du questionnaire et de l'entretien semi-directif, les données sont analysées sous le prisme de la sociolinguistique. Les résultats démontrent que les enseignants apprennent l'anglais en même temps qu'ils s'en servent pour interagir avec leur milieu social, professionnel et académique ce qui plombe leur performance.

### *Abstract*

Cameroonian universities are confronted with the challenges of bilingualism, a core element of the constitution, which stipulates that no citizen can be discriminated against because of the language they speak. The University of Bamenda that identifies itself as an Anglo-saxon institution has instituted English as the only medium of teaching, thus obliging all the French-speaking lecturers to teach in English. This paper focuses on the difficulties of both lecturers and students to use a language that they do not master. The data have been collected through observation, questionnaire and interviews and analyzed within the theoretical framework of sociolinguistics and demonstrate that lecturers do not carry out their activities properly because they learn English at the same time they interact with their social, professional and academic environment.

## *Introduction*

Le Cameroun, comme de très nombreux pays africains se caractérise par un très grand nombre de langues locales, reflet d'une vitalité linguistique dont la principale manifestation est la difficulté pour les linguistes d'en faire un inventaire précis. A titre indicatif, le site Ethnologue dénombre «285 langues», l'Université Laval propose «entre 250 et 300 langues», là où Calvet (2013) voit «plus de 200 langues». Aux langues locales, il convient aussi d'ajouter les langues étrangères apprises scolairement (allemand, espagnol, chinois, arabe...) mais surtout le français et l'anglais, deux langues héritées du double passé colonial camerounais et qui ont été promues «langues officielles» du pays par la première constitution de 1961. A l'époque, le choix du français et de l'anglais s'est imposé aux autorités du jeune État qui ont dû trouver des instruments de communication transversaux possibles pour les membres des nombreuses communautés linguistiques du pays. Il s'agissait d'une part, de donner un signal fort quant à la cohésion nationale et d'autre part, de faciliter l'établissement d'une identité nationale qui puisse résister aux velléités sécessionnistes. Sur le terrain on remarque que le français et l'anglais, du fait de leur prestige et du statut qu'elles occupent à l'école et dans l'administration depuis les indépendances<sup>1</sup> et du fait aussi qu'elles garantissent des formes de promotion sociale et jouissent d'un prestige grignoté aux langues nationales de plus en plus reléguées au second plan, occupent aujourd'hui des fonctions décuplées dans la société camerounaise au point de devenir les langues maternelles de nombreux camerounais. Bitjaa (2000) remarque ainsi que 32% des jeunes de 10 à 17 ans interrogés à Yaoundé en 2000 déclarent ne parler aucune langue camerounaise et avoir le français comme seule et unique langue. Le français et l'anglais, qui tous deux supplantent les langues nationales dans de nombreux domaines de la société camerounaise, sont eux aussi engagés dans des rapports de force, les membres de la communauté anglophone minoritaire se plaignant que leur langue est marginalisée.

<sup>1</sup> Le Cameroun francophone devient indépendant le 1er janvier 1960 alors que la partie anglophone obtient son indépendance en 1961.

Un Camerounais est d'abord bilingue car, en plus de sa langue maternelle qui est une langue nationale qu'il parle à la maison et avec ses parents, il parle une des langues officielles, le français ou l'anglais, à l'école où avec ses compatriotes d'autres ethnies. À l'école, il doit faire des cours, dans le cadre de la promotion du bilinguisme, d'anglais ou de français selon qu'il est francophone ou anglophone. Pour les francophones, en classe de quatrième, en plus de l'anglais qui est obligatoire, chaque élève doit choisir une langue étrangère entre l'allemand, l'espagnol, l'arabe ou le chinois, qu'il fera jusqu'en troisième pour ceux qui seront orientés vers une filière scientifique, et jusqu'en terminale pour ceux qui se retrouveront en filière littéraire. C'est ce qui fait dire à Sadembouo (2005) que «Les Camerounais, dans leur grande majorité, ne sont pas monolingues [...] Ils sont plurilingues et manifestent plusieurs formes de bilinguisme ou de plurilinguisme: le nombre de langues combinées et pratiquées par les individus varie de 2 à 4, voire plus»

### 1. *Le contexte de l'étude*

Le 11 février de chaque année, le Cameroun célèbre la jeunesse à travers une fête nationale au cours de laquelle toute l'attention du pays est focalisée sur les jeunes qui constituent plus de la moitié de la population. La veille de ce jour, le Président de la république s'adresse à la jeunesse dans un discours au cours duquel il parle de tout ce qui est mis en œuvre pour faciliter leur intégration socio-professionnelle. Ainsi, le 10 février 2011, veille de la 42<sup>ème</sup> fête de la jeunesse, le président de la république annonce le recrutement de 25000 jeunes diplômés dans la fonction publique. Tous les secteurs et tous les diplômés sont concernés par ce qui est considéré alors comme la plus vaste opération d'emploi des jeunes qu'ai connu le pays depuis les indépendances. Des milliers de jeunes rejoignent ainsi tous les démembrements du service public et 1013 d'entre eux, confiés au ministère de l'enseignement supérieur rejoignent les huit universités d'état que compte le Cameroun. Il faut noter ici que parmi ces huit universités, deux sont situées en zone anglophone, elles se revendiquent de tradition anglo-saxonne et considèrent que l'anglais doit être le seul médium d'enseignement. La liste des nou-

veaux enseignants qui sont envoyés à l'université de Bamenda est publiée le 04 novembre 2010; elle contient 91 noms et parmi ceux-ci, 70 francophones. Les premiers francophones à arriver à l'université pour prendre service doivent très vite déchanter car la plus haute autorité de l'université, le *Vice-Chancellor*<sup>2</sup>, refuse de signer leur prise de service sous prétexte qu'ils sont francophones et que, de ce fait, ils ne peuvent pas enseigner dans une université anglo-saxonne dans laquelle, selon lui, seul l'anglais peut faire office de langue d'enseignement. Il faut une intervention musclée du ministre de l'enseignement supérieur pour que le Vice Chancellor accepte, à contre cœur, de recevoir et d'affecter ces nouveaux enseignants dans les différentes facultés et grande écoles de son université. La joie de ces nouveaux enseignants du supérieur ne sera que de très courte durée car dès la première réunion, ils sont informés du fait qu'il leur est strictement interdit d'enseigner en français et que seul l'anglais sera accepté en classe.

### 1.1. *Problème et délimitation du sujet*

Le problème qui se pose ici est qu'il est demandé à des personnes d'enseigner dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas. Un enseignant universitaire peut-il véritablement enseigner dans une langue qu'il a de la peine à parler? Le recours aux cours d'anglais accélérés, aux traducteurs, aux traducteurs en ligne et aux logiciels traduction peut-il garantir la qualité d'un cours et permettre à l'enseignant d'atteindre ses objectifs? Les difficultés linguistiques créées par l'obligation d'utiliser l'anglais ne gênent pas seulement les enseignants francophones, mais constituent un sérieux problème pour les étudiants francophones qui ont de la peine à suivre les cours, à les recopier et même à rédiger leurs mémoires de fin d'études. Mais cette recherche, par souci de concision a choisi de se limiter aux enseignants parce que ceux-ci sont en amont du processus. C'est eux qui sont garants de la qualité de la formation, enseignent, évaluent et attribuent des notes qui valident les différents niveaux des étudiants et ils sont censés être les chevilles ouvrières de l'université.

<sup>2</sup> Recteur.

## 1.2. *Méthodologie de collecte des données*

Les données de cette recherche ont été collectées principalement au moyen de questionnaires qui ont été passés aux enseignants ainsi que de l'entretien qui a été mené auprès de quelques-uns de ces derniers pour vérifier certaines informations qui ont émergé des questionnaires. 40 enseignants ont été interrogés parmi lesquels 20 sont spécialisés en langues, littérature et sciences sociales et 20 scientifiques.

## 2. *Les enseignants francophones à leur arrivée à l'université de Bamenda*

Il est important de s'intéresser aux enseignants de FLE à leur arrivée à l'Université de Bamenda pour comprendre les enjeux auxquels ils sont confrontés. Pour cela, il faut avoir une idée de leur niveau de langue, une information qui est moins biaisée si elle provient des concernés qui, répondant dans le strict anonymat, sont plus susceptibles de répondre de façon authentique.

### 2.1. *Le profil linguistique des nouveaux enseignants*

Des 1013 enseignants recrutés par le gouvernement camerounais, 91 sont envoyés à l'université de Bamenda. Sur le plan linguistique, on peut les diviser en deux groupes principaux. Le premier est constitué de 21 anglophones, c'est-à-dire de diplômés de l'enseignement supérieur qui ont fait tout leur cursus en anglais. Le second, que cet article examine, est constitué de francophones: ce sont 70 diplômés de l'enseignement supérieur qui ont tous suivi leur cursus du secondaire et du supérieur en français. Comme les francophones qui constituent la plus grande majorité des Camerounais, s'ils s'expriment très bien en français, leur niveau en anglais est généralement basique. Dans la plupart des cas, ils ne peuvent pas tenir une conversation en anglais. Pour obtenir leur niveau, nous avons privilégié l'autoévaluation à un test. En effet, il aurait été difficile de convaincre des enseignants qui étaient déjà réticents à remplir un question-

naire à passer un test de niveau. Vu l’anonymat des réponses, nous pensons que les données de l’auto-évaluation sont assez fiables pour être exploitées.

Tab. 1. Niveau d’anglais à l’arrivée

	Littéraire	Scientifique	Total
Presque nul	4	3	7
Médiocre	3	5	8
Passable	8	3	11
Assez-bien	5	9	14
Bien	0	0	0
Très bien	0	0	0
Total	20	20	40

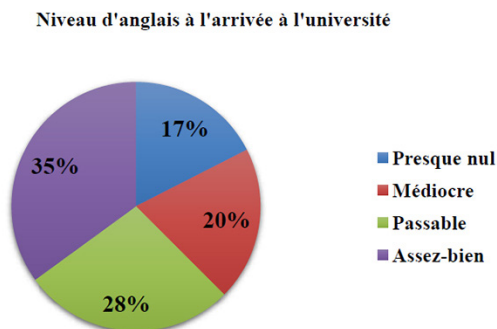
A leur arrivée à l’université, 35% des nouveaux enseignants estiment que leur niveau est soit médiocre, soit presque nul. Les 28% qui estiment leur niveau passable, ont un niveau élémentaire et les 35% qui estiment parler assez bien anglais sont en majorité dans les filières scientifiques.

Il apparaît que le niveau de langue de ces enseignants est globalement en dessous de la moyenne et qu’en les obligeant à enseigner en anglais, les autorités de l’université de Bamenda mettent en danger la qualité des enseignements qui seront dispensés. En effet, pour enseigner une DNL, trois registres de maîtrise de la langue d’enseignement sont requis:

- la maîtrise du registre du discours spécifique de la discipline qui implique une connaissance parfaite du “jargon” de la discipline dans la langue requise;
- l’enseignant doit être suffisamment à l’aise pour réagir dans la langue étrangère à des situations imprévues;
- une bonne maîtrise de la langue courante pour créer les conditions d’une communication authentique dans la classe qui doit se dérouler uniquement en langue étrangère.

Il est évident que les nouveaux enseignants de l’université de Bamenda, à leur arrivée au sein de l’institution, il y a de cela 4 ans, ne maîtrisaient pas le répertoire linguistique spécialisé de leur discipline en anglais; de plus ils n’étaient pas à l’aise dans cette langue et par conséquent ne pouvaient pas communiquer

Graphique1.



de façon satisfaisante avec leurs étudiants. Tout cela a créé des sentiments chez les uns et les autres qu'il était important d'identifier.

## 2.2. *Sentiment éprouvés au moment de la contrainte*

Au moment où ils doivent enseigner en anglais les enseignants éprouvent des sentiments assez variés qui traduisent chacun des états d'esprit différents. Avant la passation du questionnaire une pré enquête a permis d'identifier tous les sentiments qu'ils ont éprouvés et le questionnaire permet ainsi de voir ce que la majorité d'entre-eux a éprouvé.

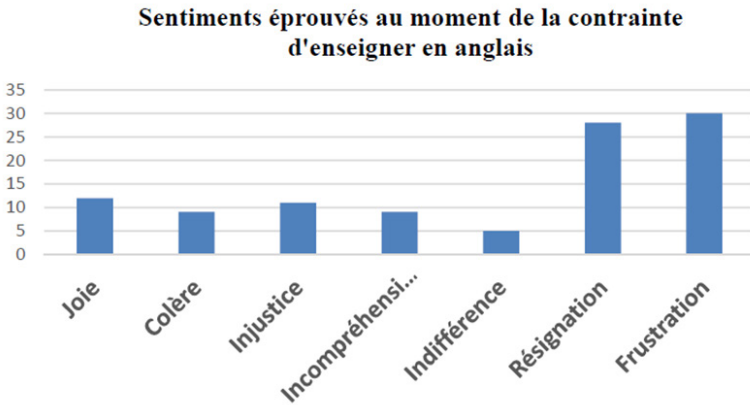
De ce tableau il ressort que, pour la plupart, ces enseignants ont ressenti de la frustration et de la résignation. Lors de l'entretien, ils ont motivé chacun de ces sentiments.

Les enseignants qui, face à l'obligation d'enseigner en anglais, ont été frustrés, en colère et ont eu un sentiment d'injustice, ont avancé les raisons suivantes:

- Le Cameroun est un état bilingue et aucun Camerounais ne devrait être pénalisé à cause de la langue qu'il parle.



Graphique 2.



- Il y a deux poids deux mesures parce que les enseignants anglophones qui ont été envoyés dans les universités situées en zone francophone sont libres d'enseigner en anglais.
- La décision d'imposer l'anglais est anticonstitutionnelle puisque le français et l'anglais étant des langues d'égale valeur, il n'est pas normal qu'une université rejette catégoriquement une langue au profit d'une autre.

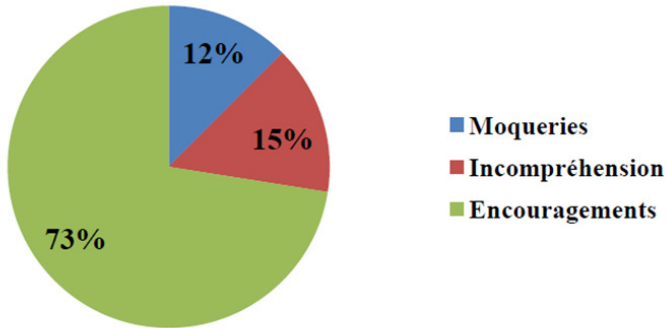
L'incompréhension est venue principalement à cause de la surprise de se sentir rejetés dans son propre pays. De plus, il était difficile de comprendre l'obstination des autorités de l'université qui, bien que conscientes du niveau en anglais de ces nouveaux enseignants, les ont quand même poussés immédiatement vers les salles de classes alors qu'elles savaient très bien qu'ils étaient incapables d'utiliser la langue.

La résignation provient de leur impuissance face au rouleau compresseur de l'administration de l'université que ne leur a pas laissé le choix.

Ceux qui ont été contents de cette décision l'ont été principalement pour deux raisons. Pour les uns, c'était une formidable occasion de mettre en pratique une langue qu'ils maîtrisaient déjà et pour les autres, rien de mieux que d'apprendre une langue sous la contrainte.

Graphique 3.

### Réactions de l'entourage face au niveau d'anglais



#### 2.3. Réaction par rapport à votre niveau

Les enseignants interrogés affirment avoir reçu et recevoir les réactions de leurs entourage, principalement des étudiants, des collègues et de l'administration comme indiqué ci-dessus.

Si la majorité des enseignants sont encouragés, il reste tout de même qu'un nombre non négligeable est exposé à la moquerie, ou ne parvient pas à se faire comprendre.

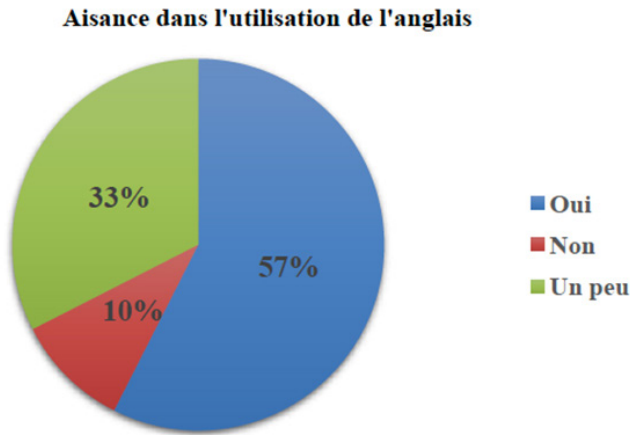
### 3. Le cours à l'université

Quatre années après avoir été contraints d'utiliser l'anglais, les enseignants de l'université de Bamenda ont plus ou moins évolué tant dans leur utilisation de la langue que dans leur opinion par rapport à celle-ci.

#### 3.1. Aisance dans l'utilisation de l'anglais

Il est assez difficile d'imaginer un enseignant d'université faire ses cours dans une langue qu'il utilise avec difficulté. D'où la

Graphique 4.



nécessité de savoir si, ces enseignants francophones se sentent désormais à l'aise en enseignant en anglais.

Si on peut être rassuré du fait que plus de la moitié affirme être à l'aise en anglais (57%), on reste tout de même perplexe quant aux 43% qui, soit ne se sentent pas à l'aise (10%), soit éprouve encore quelques difficultés (33%). Cette situation est assez préoccupante quand on sait que la qualité du cours d'un enseignant est aussi liée à son état d'esprit et que la difficulté créée par la langue peut entraîner des frustrations qui peuvent se refléter dans la manière avec laquelle le cours est dispensé.

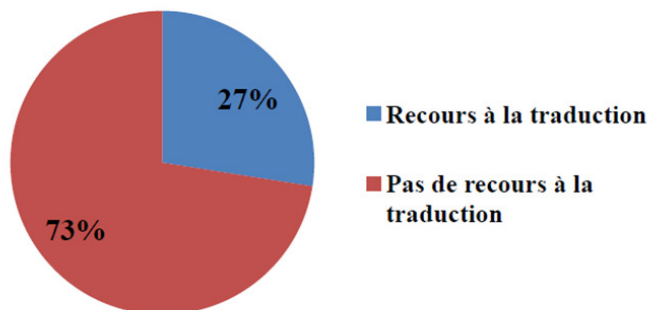
### 3.2. *Eventuel recours à la traduction*

Les enseignants francophones de l'université de Bamenda, afin de minimiser les difficultés inhérentes à la préparation d'un cours, ont parfois recours à la traduction comme le montre le graphique ci-dessous.

Presque trois quart (72%) affirment ne pas avoir recours à la traduction qui, pour plus du quart (27%) des enseignants, reste incontournable. Les enseignants qui traduisent disent le faire de trois manières: certains ont recours à des traducteurs, que ce

Graphique 5.

### Place de la traduction



soit de façon formelle ou de façon informelle, d'autres utilisent des dictionnaires bilingues et d'autres encore ont recours à des logiciels de traduction tels que *google translate*<sup>3</sup>, *babel fish*<sup>4</sup> et *systran*<sup>5</sup>. L'entretien semi-directif a permis de se rendre compte que «google translate» était le plus utilisé dans la traduction. Or, ce logiciel, malgré toutes les améliorations constantes qui lui sont apportées reste tout de même assez limité dans la qualité de la traduction qui reste plus littérale que contextuelle. Il est assez surprenant qu'un cours à l'université dépende entièrement d'un logiciel de traduction, mais ce qui de prime abord s'apparente à un manque total de sérieux et même d'éthique universitaire,

<sup>3</sup> Google Traduction est un service fourni par Google qui permet de traduire un texte ou une page Web dans une autre langue. Contrairement à d'autres services de traduction comme Babel Fish, AOL et Yahoo qui utilisent SYSTRAN, Google utilise son propre logiciel de traduction.

<sup>4</sup> Babel Fish était un traducteur automatique distribué et maintenu sur le Web par Yahoo!. Son nom est un hommage au Babel Fish présent dans Le Guide du voyageur galactique de Douglas Adams.

<sup>5</sup> Systran est en premier lieu un logiciel de traduction automatique. Une entreprise française Latsec Inc a été fondée en 1968 par Peter Toma. C'est l'une des plus anciennes entreprises développant des logiciels de traduction automatique dont elle est, avec Promt, un des deux acteurs principaux.

apparaît en réalité comme un acte désespéré d'un intellectuel que les circonstances obligent à se dévoyer. D'où la nostalgie quasi générale de la langue française.

### 3.3. *Enseigneriez-vous mieux en français?*

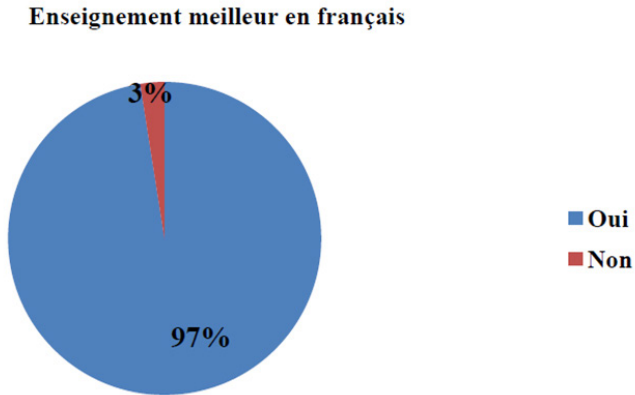
Même si la majorité affirme se sentir à l'aise en anglais, les hésitations lors de la pré-enquête justifient cette question sur la langue dans laquelle ils donneraient le meilleur rendement.

Presque tous ces enseignants affirment qu'ils enseigneraient mieux en français. Parmi ces 97% la majorité provient certainement de ces 73% qui, plus haut, affirmaient être à l'aise en enseignant en anglais; ce qui tout de même est assez surprenant car si on est à l'aise dans une langue, on ne voudrait certainement pas enseigner dans une autre langue. Les raisons que donnent ces enseignants sont nombreuses. Tout d'abord, le français est la langue dans laquelle ils ont fait leurs études et leurs recherches, ce qui réduit leur capacité en anglais au strict minimum car, comme ils l'affirment avec fermeté, ils sont contraint de rester superficiels et sont frustrés de ne pas pouvoir souvent aller jusqu'au bout de ce qu'ils aimeraient faire. Ensuite, même si leur cours se déroule sans problème, du fait qu'ils ne se contentent que de lire ce qu'ils ont préparé et évitent de s'étendre dans des explications qui mettraient à nu leurs lacunes linguistiques, la transmission n'est pas fluide du fait qu'ils sont en permanence sur le qui-vive. Enfin, la sensation de contrainte qu'ils éprouvent en enseignant en anglais est quasi-permanente et les rend susceptibles au point de ne pas être réceptifs pour les étudiants.

### 4. *Niveau actuel en anglais*

Puisque la langue d'enseignement de l'université de Bamenda est exclusivement l'anglais, il est important de savoir à quel niveau se trouvent ces enseignants francophones.

Graphique 6.

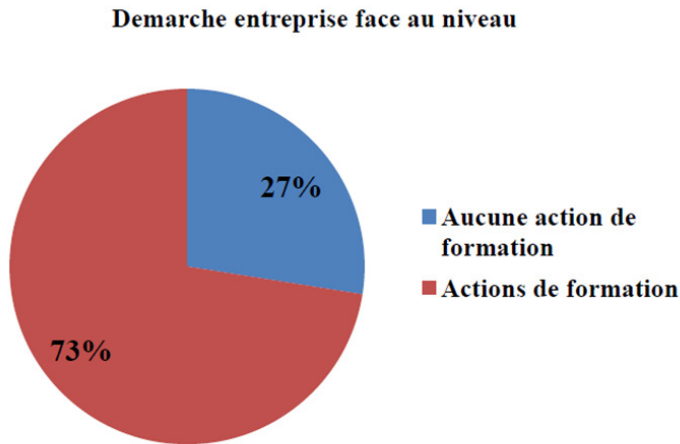


#### 4.1. Démarche entreprise pour améliorer son niveau

Vu la nécessité d'enseigner en anglais qui s'imposait à eux, les enseignants francophones envoyés à l'université de Bamenda ont dû prendre des dispositions pour renforcer leurs compétences comme l'indiquent les données ci-dessous.

Les nouveaux enseignants ont à 73% entrepris des démarches pour améliorer leur niveau en anglais. Ces démarches impliquent des actions formelles telles que l'inscription dans des centres linguistiques, action cependant très marginale, et des initiatives informelles telles que la formation en autodidacte, la lecture intensive dans la langue, la priorité donnée aux anglophones dans le choix des amis et la pratique régulière de la traduction, cette deuxième option regroupe le plus grand nombre de nos informateurs. Il ressort aussi que la très grande majorité n'a pas pu s'inscrire dans un centre linguistique à cause du coût de la formation. De ceux qui se sont inscrits au centre linguistique de Bamenda, très peu sont allés au-delà d'un module de formation. Les 27% qui affirment n'avoir pris aucun cours de langue malgré leur niveau mettent en avant la raison selon laquelle il leur aurait

Graphique 7.



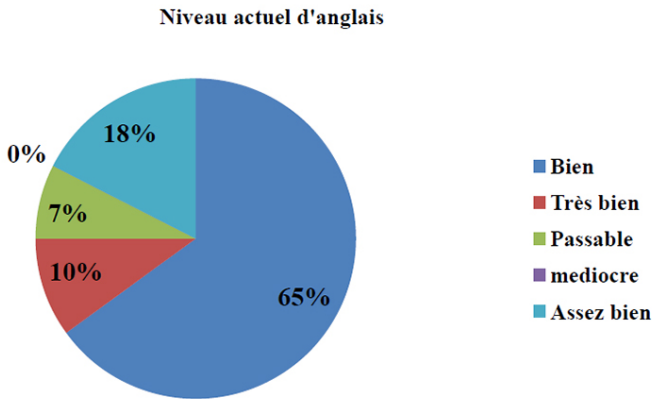
été impossible de prendre des cours de langues qui les rendraient compétents à enseigner dans une langue qu'ils devaient utiliser immédiatement en même temps qu'ils l'apprenaient.

#### 4.2. *Evaluation actuelle du niveau d'anglais*

L'autoévaluation est un outil important pour voir à quel niveau le locuteur d'une langue se situe par rapport à ses propres attentes qui sont liée à l'utilisation qu'il veut faire de la langue et au contexte dans lequel il l'utilise. Ici, les enseignants francophones de l'Université de Bamenda jugent leur niveau en anglais cinq années après.

Après 5 années d'efforts, ces enseignants estiment qu'ils ont pour la plupart amélioré leur niveau en anglais de manière très significative si on compare ce graphique avec le graphique 1 qui présentait leur niveau à leur arrivée à l'université et dans lequel il apparaissait que seul 35% estimaient que leur niveau était assez bon. Il ne saurait en être autrement car utiliser une langue pendant un temps aussi long laisse entraine forcément des améliorations notoires chez le locuteur. A la question de savoir si le niveau

Graphique 8.



atteint était désormais suffisant pour enseigner correctement en anglais, les réponses suivantes ont été données.

Il est assez surprenant que malgré le fait que le niveau en anglais de ces enseignants se soit amélioré considérablement et qu'ils estiment à 65% maîtriser «bien» l'anglais, ils sont encore 78%, c'est-à-dire 31 sur 40, à trouver que celui-ci n'est pas suffisant pour enseigner correctement. Ceci traduit le malaise qui les anime et montre bien que malgré l'amélioration de leur niveau en anglais, ils ne se sentent toujours pas en sécurité dans leurs classes quand ils s'expriment en anglais, ce qui confirme le graphique 6 où ils affirmaient à 97% qu'ils enseigneraient mieux en français.

#### 4.3. *Opinion par rapport à l'obligation d'enseigner en anglais à l'université de Bamenda*

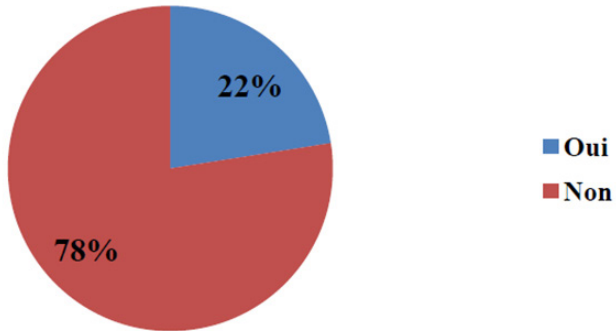
Quatre ans après avoir été obligés d'enseigner en anglais, les enseignants reviennent sur cette décision qu'ils peuvent maintenant apprécier avec du recul.

La majorité de ces enseignants, (60%) pensent que c'était une bonne idée de leur imposer l'anglais et la raison qu'ils avancent en majorité est le fait que cela leur a permis de devenir bilingues.



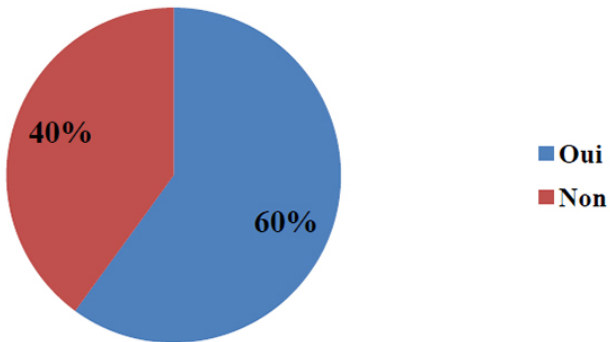
Graphique 9.

**Ce niveau est-il suffisant pour enseigner en anglais?**



Graphique 10.

**Etait-ce une bonne idée de vous imposer l'anglais?**



Les 40% qui restent convaincus que c'était une mauvaise idée mettent en avant le fait qu'ils sont toujours réduits au service minimum en classe, ce qui fait que les étudiants ne profitent pas toujours de l'étendue de leur expérience et de leurs connaissances et perdent énormément en terme de bilinguisme car suivre des cours en français aurait pu leur être bénéfiques. De plus, ils ont le sentiment que leur niveau en français a baissé alors qu'en anglais ils éprouvent toujours des difficultés. Enfin, ils estiment que le choix de la langue devait s'imposer naturellement car, même si leur niveau en anglais s'améliore, les efforts personnels sont particulièrement lourds pour la préparation des cours.

### *5. L'université de Bamenda: une métaphore du Cameroun*

Le refus des autorités de l'Université de Bamenda d'accepter le français comme langue d'enseignement n'exprime pas seulement une crise au sein de l'université, mais reflète le profond malaise qui caractérise les relations entre anglophones et francophones dans un Cameroun à 80% francophone. Parce qu'ils ont le sentiment d'être marginalisés, de ne pas pouvoir s'exprimer, les Camerounais anglophones, quand ils le peuvent, et au mépris d'une constitution qui déclare le français et l'anglais «d'égale valeur», s'opposent systématiquement à l'usage du français dans des endroits qu'ils estiment être dédiés exclusivement à l'anglais. À l'université on peut donc légitimement ajouter la majorité des services publics situés en zone anglophone. Cette réaction d'une minorité qui cherche à préserver son identité linguistique est normale et serait encouragée si elle ne servait pas de tremplin à quelques politiciens anglophones, en mal de positionnement, qui ont fait de ce sujet leur principal cheval de bataille. Il est vrai que le fait que le français soit presque omniprésent dans les médias et dans l'espace public contribue à cristalliser davantage ce sentiment de marginalisation que ressentent la plupart des Camerounais anglophones. Et même les intellectuels anglophones ne sont pas à l'abri de cette francophobie dont l'une des manifestations les plus primaires est d'être convaincu qu'accepter de s'exprimer en langue française c'est entériner la domination totale du français sur l'anglais et légitimer toutes les discriminations

qui en découlent. Pourtant, dans les universités situées en zone francophone<sup>6</sup>, l'anglais est accepté et même encouragé et aucun enseignant anglophone qui y exerce n'est contraint d'enseigner en français.

### *Conclusion*

Au sortir de cette enquête, il ressort qu'au sein de l'université de Bamenda, «la langue est un véritable obstacle à la science» car la qualité des enseignements qui y sont dispensés est plombée par l'obsession qu'ont les responsables de cette université pour l'anglais. D'ailleurs, les premières générations qu'ils ont formées au moment où leur niveau était largement en dessous de la moyenne, ont certainement payé le prix fort de cette situation assez surprenante dans un pays qui dans sa constitution affirme que le français et l'anglais sont des langues «d'égale valeur». Quatre ans après cette décision, ressentie à l'époque comme inique et frustrante, il est clair que les enseignants après les premiers balbutiements, se sont améliorés énormément, même si eux-mêmes trouvent que leur niveau de langue n'est pas suffisant pour pouvoir enseigner. Cependant, le problème demeure car les difficultés sont nombreuses et constituent un véritable frein à la performance des enseignants qui se sont parfois contentés du service minimum. De nombreux enseignants qui avaient commencé à prendre des cours se sont arrêtés à cause de leurs coûts. L'université, seule garante de la qualité et de la crédibilité de la formation, aurait dû elle-même prendre en charge la formation linguistique de ces enseignants. Cela aurait évité cette évolution en dents de scie: pendant que certains prennent des cours, d'autres se contentent de lire des cours laborieusement traduits, avec le dictionnaire bilingue comme livre de chevet. A l'université, la langue ne devrait plus être un obstacle tant pour les enseignants que pour les apprenants et les universités dites anglo-saxonnes du Cameroun devraient accepter la différence qu'apporte le français qui enrichirait non seulement leurs apprenants mais ferait

<sup>6</sup> Le Cameroun compte huit universités d'état dont six sont situées en zone francophone.

d'elles le reflet de la symbiose, ou du moins de la complémentarité, qui devrait exister entre le français et l'anglais pour une formation plurilingue. Mais il faut aussi reconnaître que toutes ces difficultés liées à la langue sont des corollaires du sens qui est donné au terme «anglo-saxon» au Cameroun, où la majorité des intellectuels anglophones estiment qu'il implique une utilisation exclusive de la langue anglaise, ce qui est loin d'être la meilleure solution.

### *Bibliographie*

Biloa E. (2000), *La langue française au Cameroun*, Berlin: Peter Lang.

Bitjaa Kody Z.D., (2000), *Vitalité des langues à Yaoundé: le choix conscient*, in *Le plurilinguisme. Urbain*. Actes du Colloque de Libreville "Les villes Plurilingues" (25-29 septembre 2000), L.J. Calvet, A. Moussirou Mouyama (éds.), Paris: AIF - Institut de la Francophonie, Collection Langue et Développement.

Calvet L-J., Calvet A. (2013), *Les Confettis de Babel*, OIF, Collection écriture.

### *Sitographie*

«La république du Cameroun» in <<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/cameroun.htm>>. 23.08.2015.

«Cameroon» in <<https://www.ethnologue.com/country/CM>>. 23.08.2015.



Jean Chrysostome Nkejabahizi  
University of Rwanda, Rwanda

## La mondialisation linguistique, pourquoi l’Afrique reste muette?

### *Résumé*

Depuis une quinzaine d’années, l’éminent linguiste français, L.-J. Calvet, développe une théorie sur “la mondialisation linguistique”, construite autour du “modèle gravitationnel” formant des cercles concentriques. Selon ce modèle, il existe une langue hypercentrale qui est aujourd’hui l’anglais, suivie par des langues supercentrales qui sont des langues internationales comme le français, l’espagnol, etc. Au troisième niveau il y a des langues centrales qui sont plutôt régionales et parmi lesquelles quelques langues africaines. En périphérie, on retrouve les langues dites locales condamnées à n’être utilisées qu’au village ou à la maison, avant de disparaître. Aujourd’hui beaucoup de langues africaines sont dans cette situation.

Ce qui se passe en Afrique subsaharienne depuis les indépendances c’est que, soit l’enseignement est assuré en langue étrangère du primaire à l’université, soit on enseigne en langue locale seulement les trois premières années du primaire, le reste (second cycle du primaire, secondaire et université) en langue étrangère. Deux pays seulement, la Tanzanie et l’Érythrée, font exception. Pourtant les langues africaines doivent créer le savoir et s’ouvrir à communication scientifique et technologique moderne.

### *Abstract*

Since about fifteen years, the French eminent sociolinguist, L.-J. Calvet, developed a theory called “linguistic globalisation” constructed around the gravitational model which is built like concentric cycles; and according to this model, there is a hyper central language which is today English, followed by super central languages which are international like German, French, Italian, Spanish, etc. On the third stage, there are central languages which are regional; and among them we can distinguish some African ones. At the last stage, local languages which are condemned to be used only in

the village or at home. Now many African languages are in this category, which means if we do not pay attention, they will disappear in few years.

That is happening today in Subsaharan Africa, since the Independence Period, is that either Education is ensured in foreign language from Primary School to University; either they teach in local languages only les three first years of the Primary School, the rest (the Second Cycle of the Primary School, Secondary School and University) is taught in foreign language. Two countries only, Tanzania and Erytrea constitute an exception. Yet, those languages should be used in creating knowledge and in scientific communication and modern technology.

N'écoutez pas, jeunes d'Afrique, ceux qui veulent vous déraciner, vous priver de votre identité, faire table rase de tout ce qui est africain, [...] parce que pour changer, il faut avoir quelque chose à donner, pour parler aux autres, il faut avoir quelque chose à leur dire.

Discours de Nicolas Sarkozy à Dakar, le 26 juillet 2007

### *Introduction*

La tendance actuelle à envisager même “l’offre de formation” dans une logique mercantile, véhiculée par une “idéologie néolibérale” (Cronin 2003) touche aussi les pays africains. C’est le cas de l’enseignement supérieur où l’étudiant est d’abord considéré comme un client, un “consommateur d’éducation” (Usunier 2010) plus qu’un candidat à une formation, un assoiffé de savoir mais aussi comme un citoyen soutenu par une communauté sociale qui en attend en retour qu’il mette ses compétences au service de la société et non de son seul CV personnel, comme éventuel candidat à l’émigration.

Dans cette lutte acharnée pour conquérir voire monopoliser le marché globalisé des services et “l’économie de la connaissance” (Truchot 2010), la langue est devenue un enjeu majeur, une arme de pointe pour s’adapter au marché international.

Au début et surtout dans la seconde moitié du 20<sup>e</sup> siècle, certains Africains étaient très contents d’aller se former en Europe et

aux USA et rentraient le torse bombé du fait qu'ils "ne parlaient plus la langue indigène". Avec les indépendances des universités ont été fondées, toutes dans la langue coloniale, mais il y a plus aujourd'hui: les universités étrangères, non seulement absorbent encore une partie de l'élite de la jeunesse qui peut se permettre un séjour en occident mais partent à l'assaut des pays africains en ouvrant des campus sur place ou à travers l'émergence des MOOCs, EPFL et autres *digitalSchools*; une sorte d'ubérisation de l'enseignement. Même le choix de la langue coloniale, désormais maîtrisée par les enseignants locaux, est remis en question avec la domination hypercentrale de l'anglais.

L'observateur averti reste sans voix devant l'accueil fait à ce colonialisme académique, où «les langues locales n'apparaissent plus que comme obstacles à la liberté du commerce international»<sup>1</sup>; cela signifiant qu'il faut les écarter, les combattre.

Some economists and politicians see the diversity of languages as a significant cause of trouble, corruption and instability in the modern world. [...]. According to them, people who speak different languages are not able to communicate with each other in a desirable way, and on a large scale, that is why communities with different native languages and cultures cannot find a common ground for any healthy communication that would make way for world peace and understanding. Many economists and politicians advocate the existence of one common language that people can speak and communicate with others without any complications<sup>2</sup>.

La théorie de la mondialisation qui voulait séduire par la facilitation des échanges commerciaux en ouvrant les frontières, ne visait en fait, qu'à favoriser les multinationales des pays industrialisés qui ont inondé le marché international de leurs produits, asphyxiant au passage les PME des pays économiquement fragiles. Désormais les universités occidentales prennent le relais de cet expansionnisme, portant atteinte à la transmission culturelle et aux droits linguistiques, ce qui assure l'identité, l'autodétermination, le progrès et la dignité des peuples. C'est ainsi que, alors que la

<sup>1</sup> Usunier 2010, p. 42.

<sup>2</sup> Begum E. (2010), *The Phenomenon of Language Death: Prestige Attribution of a Language*, <[begumlanguage.blogspot.com/2010/06/phenomenon-of-language-death-prestige.html](http://begumlanguage.blogspot.com/2010/06/phenomenon-of-language-death-prestige.html)>, quoting N. Evans, *Dying Worlds: Endangered Languages and what they have to tell us*, Malden, MA: Wiley-Blackwell.



France juge inacceptable que la culture fasse partie du “Traité transatlantique” (TAFTA) en cours de négociations entre l’UE et les USA<sup>3</sup> qui vise à démultiplier le pouvoir des multinationales et l’arrivée en masse de produits “*made in USA*” sur le marché européen et le bannissement de toute régulation par les états du commerce en matière de santé et de protection sociale, d’énergie, d’éducation, d’eau, de transport, etc.; les Africains, ne semblent pas toujours réaliser à quel point les enjeux de la formation supérieure touchent à leur économie, leur culture, leur liberté.

### 1. *Mondialisation et génocide linguistique*<sup>4</sup>

R. Breton (1993, p. 232) appelle “linguicide”:

un des procédés entrant dans la gamme des mesures de la plupart des ethnocides; et, sans doute comme le plus caractérisé et le plus décisif, car visant à éradiquer la langue, qui, comme l’on sait, est généralement l’indice le plus clair, le plus résistant et le plus cohésif d’une ethnie. En détruisant la langue d’un peuple, on élimine ce qu’il y a de plus visible et de plus vivant, et ce qui sera ensuite le plus impossible à réanimer ou reconstituer.

L.-J. Calvet soutient ce processus car il considère que ceux qui parlent les langues “minoritaires” doivent se résigner parce qu’ils n’ont pas les moyens de les défendre. Pour lui, cette “ghettoisation linguistique” héritée ou exacerbée par le fait colonial, aujourd’hui consacrée par le phénomène *mondialisation*, ne peut pas évoluer pour l’Afrique. L’éducation et la recherche, la création du savoir et le développement technologique sont en train de devenir la chasse gardée de l’anglais présentée comme la langue des chercheurs, des conférences internationales, des publications scientifiques, de l’attractivité et de l’adaptation à la modernité, secondée par quelques autres comme l’espagnol, le français, l’allemand.

<sup>3</sup> Voir par exemple Lori M. Wallach (2013), *Le traité transatlantique, un typhon qui menace les Européens*, «Le Monde diplomatique», novembre 2013, pp. 4-5. <<https://www.monde-diplomatique.fr/2013/11/WALLACH/49803>>.

<sup>4</sup> L’expression est de T. Skutnabb-Kangas (2007). L.-J. Calvet (1973) avait déjà lancé la notion de “glottophagie” plusieurs années auparavant. D’autres parlent de “glottocide” (Tsunoda 2006, pp. 43-44), de “linguicide” (Hagège, 2002, pp. 119-144) ou d’“ethnocide”, signifiant la mort d’une langue et d’une culture.

Faut-il être pour ou contre la domination de l'anglais, s'interroge-t-il. «Est-il possible de maintenir en survie, par une sorte d'acharnement thérapeutique ou de mise sous perfusion, des formes linguistiques abandonnées par leurs locuteurs?»<sup>5</sup> Voilà une bonne manière de tuer les langues sans parler de génocide car, les langues africaines sont souvent discréditées sous prétexte qu'elles seraient un obstacle à l'apprentissage!<sup>6</sup> Il est évident qu'en évoquant l'acharnement thérapeutique, aucun expert ne soutiendrait une telle aventure qui va à l'encontre de la dignité humaine et des principes de l'éthique! C'est ce langage conditionnant menant à une acculturation ou un "linguicide psychologique", selon les termes de R. Breton (1993, p. 235) et «qui consiste à persuader les locuteurs de langues locales que leurs parlers ne sont pas des langues; ne sont pas des systèmes d'expression dignes du nom de langue, mais des ensembles innombrables, informes, inclassables, à peine audibles et intelligibles», qui nous interpelle. L'ouragan de la mondialisation, qu'on le veuille ou non, nous renvoie les débris de notre identité, de nos économies et de nos systèmes de valeurs en pleine figure.

## 2. *L'anglomania achève l'hibernation de l'Afrique*

Les débats, parfois houleux, et les réactions d'indignation suscitées par le projet de loi Fioraso (qui a été voté depuis, mais avec beaucoup d'amendements) en 2013 en France, et qui visait à officialiser et promouvoir l'enseignement en anglais surtout à l'université, montrent à quel point on ne peut pas rester indifférent devant cette américanisation ou "McDonaldisation" qui ne s'habille qu'en mono: "marché unique, monnaie unique, langue unique"<sup>7</sup> en vue d'une homogénéisation culturelle.

<sup>5</sup> Calvet L.-J. (1999), *Mondialisation, langues et politiques linguistiques*, «Synergies Chili», p. 2. <<http://www.gerflint.fr/Base/Chili1/Calvet.pdf>>.

<sup>6</sup> Ouane A., Glanz C. (2010), *Pourquoi et comment l'Afrique doit investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingue*, UNESCO, Association for the Development of Education in Africa (ADEA), p. 4. <<http://www.adeanet.org/clearinghouse/fr/pourquoi-et-comment-lafrique-doit-investir-dans-les-langues-africaines-et-l%C3%A9ducation-multilingue>>.

<sup>7</sup> Halimi S. (2013), *Contre la langue unique*, «Le Monde diplomatique», juin

Pendant ce temps, les Africains qui, depuis la traite négrière et la colonisation, ont les mains liées derrière le dos et le cerveau abîmé, inscrivent fièrement dans leur Constitution que la langue officielle et/ou d'enseignement est l'anglais, le français ou le portugais. Les quelques langues locales retenues comme langues nationales uniquement (le Sénégal en dénombre 16), ce statut devient pour elles comme un sarcophage dans lequel on les enferme presque définitivement, pour laisser la langue colonisatrice vivre et s'épanouir sur tous les terrains (académique, scientifique, administratif). Comment expliquer une telle amnésie, s'étonnent les chercheurs de l'IUL et de l'ADEA : "Malgré une pléthore de livres, d'articles, de conventions, de déclarations et de recommandations sur ce thème, ainsi que diverses expériences concluantes d'utilisation des langues locales dans l'éducation et la politique, la plupart des pays africains continuent d'utiliser la langue de l'ex-pays colonisateur comme principale langue d'enseignement et de gouvernement du pays"?<sup>8</sup>

Cette inconscience des dirigeants africains donne raison à L.-J. Calvet qui se moque de ce qu'il appelle le "discours épilinguistique" (ailleurs on dira réfractaire, passéiste, anti-évolution, provincial), consistant à dire par exemple que: "Les langues minoritaires ont droit à une reconnaissance officielle; les langues, éléments du patrimoine ou espèces menacées, doivent être protégées; les locuteurs ont droit à un enseignement dans leurs langues premières; perdre sa langue c'est perdre ses racines, sa culture"<sup>9</sup>. Dire que tout cela est une sorte de sentimentalisme opposé à la science et au bon sens, est choquant. En effet, l'on aimerait savoir sur quel critère objectif on peut se baser pour dire que l'anglais est plus important que le kinyarwanda, le bambara ou le fulfulde? Pourquoi, pense-t-il, le descendant d'esclave arraché brutalement des côtes africaines et qui se retrouve aujourd'hui au pays de l'oncle Sam et qui ne parle plus la langue de ses ancêtres, n'a rien perdu du point de vue racinaire et culturel?<sup>10</sup>

2013. <<http://www.monde-diplomatique.fr/2013/06/HALIMI/49153>>.

<sup>8</sup> Ouane, Glanz 2010, cit., p. 4.

<sup>9</sup> Calvet, cit.

<sup>10</sup> Voir Césaire A. (1963 [1956]), *Culture et colonisation*, «Liberté», 5(1), p. 15. <<https://www.erudit.org/en/journals/liberte/1963-v5-n1-liberte1027342/30187ac.pdf>>.

Pourtant tout ceci est inscrit dans la *Déclaration Universelle des Droits Linguistiques* (Barcelone, 1996) et dans tous les documents de l'UNESCO, c'est un droit pour les uns et non pour les autres. Les petits Américains sont instruits en anglais, c'est un droit; en Allemagne on fait de la recherche et on publie en allemand, de même que l'espagnol en Espagne, les Catalans étudient et publient en catalan, ainsi en est-il des Flamands en Belgique flamande, c'est un droit. À la tribune des Nations-Unies le président de la Russie peut s'adresser à l'Assemblée en russe, celui de la Chine en chinois, c'est un droit, etc.; mais un enfant zambien n'a pas le droit d'être instruit en Bemba, en Leya ou en Shona;<sup>11</sup> un président africain doit impérativement parler dans l'une des langues coloniales dans les fora internationaux.

Les dirigeants africains font semblant d'en discuter et de prendre des résolutions depuis au moins une quarantaine d'années. La *Charte culturelle de l'Afrique* (1976) stipulait déjà:

Les États africains reconnaissent l'impérieuse nécessité de développer les langues africaines qui doivent assurer leur promotion culturelle et accélérer leur développement économique et social. À cette fin, les États africains s'attacheront à élaborer une politique linguistique nationale. Les États africains devront préparer et mettre en œuvre des réformes nécessaires à l'introduction des langues africaines dans l'enseignement<sup>12</sup>.

Cela a-t-il amené à une inversion de tendance ? La création de l'ACALAN en 2001 (adopté par l'UA en 2006) n'y changera probablement rien non plus. Son plan ambitieux de renforcer les langues africaines et en faire des langues d'enseignement, utilisées dans la communication, la recherche, la science et la technologie

<sup>11</sup> Énormément de travaux ont été menés en Afrique et ailleurs pour montrer qu'un enfant instruit dans sa propre langue réussit mieux la matière enseignée qu'un autre instruit dans une langue étrangère. Voir par exemple: Alidou H., Boly A., Brock-Utne B., Satina Diallo Y., Heugh K., Ekkehard Wolff H. (2006), *Optimizing Learning and Education in Africa: the Language Factor. A Stock-taking Research on Mother-tongue and Bilingual Education in Sub-Saharan Africa*; UNESCO (2008), *Mother Tongue Matters: Local Language as a Key to Effective Learning*, Paris: UNESCO; Sawadogo G. (2004), *Les langues nationales à l'école burkinabè: enjeux d'une innovation pédagogique majeure*, «Repères», 29, pp. 251-260.

<sup>12</sup> *Charte culturelle de l'Afrique* définie par la 13<sup>ème</sup> session ordinaire des Chefs d'États et de Gouvernements de l'OUA (Port-Louis, Ile Maurice, du 02 au 05 juillet 1976, art. 17 et 18).

dans le but de maintenir l'identité des cultures africaines pour barrer la voie à la mondialisation, risque de demeurer lettre morte comme les autres textes et résolutions adoptés depuis plusieurs années. Aujourd'hui on a envie de dire: *basta!*

L.-J. Calvet (2009, p. 3) semble dire que les mesures visant à promouvoir les langues africaines sont contre-productives que la colonisation a déjà tracé la voie à suivre et tout doit être fait pour que le *statu quo*, qui met à la traîne les Africains du point de vue économique, culturel, linguistique demeure. Ainsi donc, les Africains pourront-ils assister à la disparition de leurs langues, les unes après les autres, comme ils assistent aujourd'hui au pillage des richesses, au saccage des économies; parce que tout simplement, on leur a fait croire que l'anglais que certains qualifient de "*new planetary vulgate*"<sup>13</sup>, de "*neo-babelian*"<sup>14</sup>, de "*world-wide lingua franca*", est la formule magique pour réussir l'internationalisation des universités.

Depuis leurs indépendances formelles, les dirigeants africains refusent de prendre des risques d'émancipation pour enclencher une vraie révolution. Comme le dit L.-J. Calvet (2009), «la mondialisation supporte mal l'exception culturelle, la résistance. [...] Il est sans doute vrai que le XXI<sup>e</sup> siècle verra la disparition de centaines de langues, ce qui signifie que des milliers de locuteurs abandonneront leur langue au profit d'autres langues, ne la transmettront pas à leurs enfants». Exactement de la même manière que des entreprises disparaissent ou sont délocalisées, que beaucoup de personnes perdent leur emploi et sombrent dans la précarité et la misère pour mieux assurer la prospérité des grandes multinationales, des patrons du CAC 40 et de Wall Street. C'est là tout l'enjeu et l'Afrique doit choisir entre résister ou disparaître, car «l'emploi de l'anglais comme instrument unique de création et de communication de savoir, résulterait en une perte importante de sens, un amoindrissement

<sup>13</sup> Bourdieu P., Wacquan L. (2001), *La nouvelle vulgate planétaire*, «Le Monde Diplomatique», 554, Mai 2000, pp. 6-7. Trad. en.: *NewLiberalSpeak* <[https://www.radicalphilosophy.com/wp-content/files\\_mf/rp105\\_commentary\\_newliberalspeak\\_bourdieu\\_wacquant.pdf](https://www.radicalphilosophy.com/wp-content/files_mf/rp105_commentary_newliberalspeak_bourdieu_wacquant.pdf)>

<sup>14</sup> Cronin M. (2003), *Translation and Globalization*, London, New York: Routledge, p. 59.

de la qualité du savoir et une dégradation de la transmission des connaissances»<sup>15</sup>.

En effet, qu'est-ce qui constitue l'hypercentralité ou l'hypocentralité d'une langue? Ce n'est pas son poids ni sa masse, mais le modèle économique qu'elle véhicule. Ce n'est ni la situation géographique, ni le nombre de locuteurs qui font de l'anglais l'astre-soleil de l'humanité, au beau milieu du système linguistique; et des langues africaines des naines sombres, de petits satellites ou de minuscules météorites perdues aux confins de l'univers.

L'approche "pragmatique" prônée par L.-J. Calvet lorsqu'il faut juger de "l'utilité de la langue pour ses locuteurs" est tout simplement réductrice voire néocoloniale ou jacobine selon sa propre expression. La langue véhicule toute une richesse culturelle unique qu'on ne peut pas brader ou jeter à la poubelle de l'histoire. La langue, si minoritaire soit-elle, véhicule l'identité de ses locuteurs et leur mode de pensée utile pour l'humanité entière, parce qu'elle a quelque chose d'unique. La logique du "produire toujours plus, consommer plus et gagner plus" a donné naissance à la pollution de l'air et au changement climatique, aux OGM et aujourd'hui on se retrouve avec des Africains linguistiquement et culturellement modifiés (ALCM) qui peuplent les grandes villes occidentales et les capitales africaines, parlant "*globblish*" et qui, peut-être, ont réussi dans les affaires, mais demeurent sans âme, sans identité; à la merci des flots de l'histoire et dont les "tropicalités" rendent de plus en plus indigeste leur "migritude" (Chevrier 2004)<sup>16</sup>.

L.-J. Calvet base son argumentation sur la pratique du bilinguisme pour affirmer que toutes les langues ne se valent pas. Mais comme il le dit lui-même, dans la plupart des cas, ce n'est pas un bilinguisme choisi, mais imposé par la colonisation politique et économique. R. Breton (1993) nous éclaire là-dessus: «Pour tuer rapidement et définitivement une langue, rien ne vaudra jamais l'enseignement d'une autre langue. Il suffit qu'on ouvre des écoles publiques propageant partout la langue de l'Etat, pour qu'en une génération on fasse des bilingues et en deux des monolingues ne

<sup>15</sup> Usunier 2010, pp. 44-45.

<sup>16</sup> Chevrier J. (2004), *Afriques(s)-sur-Seine: autour de la notion de "migritude"*, «Notre librairie», 155-156, pp. 96-100.

connaissant même plus la langue de leur aïeux”<sup>17</sup>. Affirmer que «les langues sont fondamentalement inégales» revient à reprendre la théorie de l'inégalité des races de J.-A. Gobineau (de) qui, dans son *Essai sur l'inégalité des races humaines*<sup>18</sup>, consacre le chapitre XV du livre premier à l'inégalité des langues. Classer les langues selon les catégories: “globale”, “normée” et “grégaire”<sup>19</sup> aurait un sens si ce n'était pas dicté par le rapport de force économique et parfois militaire. L'Américain parlant sa langue au Texas (grégaire), s'il vient travailler en Tanzanie, devrait apprendre le swahili aujourd'hui pratiqué par beaucoup de personnes sur le continent et ailleurs (globale).

Les langues africaines, autres que la langue maternelle, devraient être enseignées dans nos lycées et universités au titre de seconde langue, en exploitant “la configuration génétique” (Calvet 2005), c'est-à-dire les similitudes phonologiques, syntaxiques et sémantiques entre les langues; c'est le cas des langues bantoues, favorisant ainsi la compréhension intercommunautaire, les relations entre États et l'intégration régionale, avant même l'apprentissage de l'anglais, du français ou de l'espagnol qui ne devrait logiquement intervenir qu'à titre de troisième ou quatrième langue<sup>20</sup>. L'écrivain congolais Alain Mabanckou dit: «Ma sœur, j'aimerais voir mes livres traduits en lingala par ceux qui ont une connaissance profonde de notre langue! Mais nos hommes politiques n'ont pas insisté sur l'enseignement des langues africaines dans nos pays, par exemple celui du wolof au Congo ou du lingala au Sénégal, et le vivier des lecteurs n'est pas préparé»<sup>21</sup>.

Le manque de leadership consciencieux, la vraie fausse indépendance des pays africains – car la véritable indépendance est d'abord mentale, économique et politique ensuite –, avec des Africains, même très instruits souffrant d'une aliénation endémique<sup>22</sup>, confirment peut-être ces propos de Nicolas Sarkozy, le

<sup>17</sup> Breton 1993, p. 234.

<sup>18</sup> [1853]1967, Paris: Editions Pierre Belfond, pp. 177-198.

<sup>19</sup> Calvet 2009, p. 5.

<sup>20</sup> Nkejabahizi J.-C., (2013), *Rwanda: la guerre des langues n'aura pas lieu, il n'y aura que des victimes*, «Synergies Afrique des Grands Lacs», 2, p. 111.

<sup>21</sup> Mabanckou A., *Global France. Empire and Its Contemporary Legacies* (voir <sites.duke.edu/globalfrance/alain-mabanckou/le-style-et-le-langage/>. 27.11.2015.

<sup>22</sup> Ngugi wa Thiong'o L. (1986), *Decolonising the mind*, Nairobi: EAEP. Pour

26 juillet 2007 à Dakar, qui irritent plus d'un africain: «Le drame de l'Afrique, c'est que l'homme africain n'est pas assez entré dans l'Histoire». Il n'a fait que reprendre le vœu exprimé par A. Césaire un peu plus de 50 ans auparavant, au premier congrès des écrivains noirs à Paris en disant: «Nous sommes là pour dire et pour réclamer: donnez la parole aux peuples. Laissez entrer les peuples noirs sur la grande scène de l'histoire»<sup>23</sup>.

### 3. *Pays (langues) en voie de développement ou en voie de disparition?*

Il est très difficile de comprendre l'Afrique et les Africains après les indépendances. Les colonisateurs ont imposé leur langue comme catalyseur d'une domination réussie parce que, dès lors, la connaissance de la langue du colonisateur a été perçue comme un motif de réussite sociale, d'autovalorisation et coupait presque automatiquement l'élite intellectuelle de la masse. C'est encore Sarkozy qui dit dans le même discours: «L'Afrique a sa part de responsabilité dans son propre malheur. [...]. Jadis les Européens sont venus en Afrique en conquérants. Ils ont pris la terre de vos ancêtres. Ils ont banni les dieux, les langues». Depuis lors, dans la plupart des pays africains, l'enseignement se fait dans la langue du colonisateur du Primaire à l'Université.

À l'exception de quelques pays arabes (Algérie, Egypte, Libye) où l'arabe reste la seule langue officielle et d'enseignement à tous les niveaux, il n'y a aucun autre pays en Afrique où une langue locale, porte le statut de langue d'enseignement à l'université. Au Maroc, en Mauritanie et en Tunisie (encore des pays arabes), l'enseignement supérieur est dispensé en arabe et en français. La situation du Soudan reste ambiguë: avant tout se donnait en arabe du Primaire à l'Université, mais depuis quelques temps, l'anglais est entré dans la bataille. Partout ailleurs on peut dire, schéma-

l'écrivain Nigérian Chinua Achebe (2009, p. 97), «*No serious writer can possibly be indifferent to the fate of a language, let alone his own mother tongue. For most writers in the world, there is never any conflict, the mother tongue and the writing language are one and the same.*».

<sup>23</sup> Césaire, cit., p. 35.



tiquement, que les langues locales (maternelles ou nationales) sont complètement ou presque ignorées du système éducatif car elles ne sont jamais utilisées au-delà du premier cycle du Primaire; le reste se déroulant dans la langue de l'ancienne puissance coloniale ou en anglais, mondialisation oblige! Les cas les plus patents sont la Côte d'Ivoire, le Bénin, le Togo, le Niger, le Gabon<sup>24</sup>; mais aussi la Sierra Leone, la Namibie, la Gambie, le Ghana; l'Angola, le Mozambique, la Guinée Bissau, la Guinée Équatoriale, où les langues locales sont pratiquement bannies, la préférence allant au français pour les premiers, l'anglais pour les second le portugais ou l'espagnol pour les autres. Malgré les gesticulations que l'on peut percevoir ici ou là dans les conférences internationales ou les décisions ambiguës des gouvernements en place, seuls deux pays d'Afrique sub-saharienne sur la cinquantaine que compte le continent, à savoir la Tanzanie avec le swahili et l'Erythrée avec le tigrigna, utilisent une langue africaine jusqu'à la fin du cycle primaire et secondaire.

Comme seule une minorité accède à l'enseignement secondaire et surtout universitaire, cette coupure en deux des peuples a toujours été une arme redoutable pour le colonisateur. Kole Omotoso dira: «*today we have supposedly educated Nigerians, even to university level, who cannot speak or write or comprehend English and have no working knowledge of their so-called mother tongue. Their neo-colonial reward [...] has made them linguistically mute*»<sup>25</sup>. Voilà pourquoi les Patrice Lumumba, Aimé Césaire et autres Thomas Sankara affublés de "nationalistes" qui dénoncent ce genre d'aliénation n'ont pas survécu à l'ouragan de la mondialisation qui veut consacrer «un monde où l'humanité est transformée en cirque, déchirée par les luttes entre les grands et les semi-grands, battue par les bandes armées, soumise aux violences et aux pillages; un monde où des nations, se soustrayant à la juridiction internationale, commandent des

<sup>24</sup> 30% de Gabonais ont le français pour langue maternelle, c'est bien pour la francophonie! Mais que seront devenues les langues africaines de leurs ancêtres d'ici 2050?

<sup>25</sup> Omotoso K. (1988), *The Languages of Our Dreams or the Dreams of Our Languages*, in *Criticism and Ideology*, ed. K. Holst Petersen, K., Uppsala: Nordiska afrikain-statutet, p. 58.

groupes hors-la-loi, vivant de rapines et organisant d'ignobles trafics, le fusil à la main»<sup>26</sup>.

Il revient aux dirigeants africains de s'impliquer activement dans cette guerre de survie économique et culturelle de leurs peuples, en prenant des mesures risquées pour eux-mêmes mais salutaires pour les générations futures, d'accorder la primauté à leurs langues locales dans l'enseignement, la communication officielle et la recherche; ou alors de tendre le cou aux dinosaures de la mondialisation, en sacrifiant l'Africain ordinaire sur l'autel de leur survie politique.

### *Conclusion*

Depuis les années 1960 beaucoup de pays africains ont accédé à l'indépendance. Alors, comment expliquer que, plus de 50 ans après, ils «utilisent encore la langue de l'ancien colonisateur comme seule langue d'enseignement et des affaires de l'Etat»<sup>27</sup>? Les langues africaines devraient servir de véritables moteurs de développement, car facilitant la compréhension entre les citoyens et la classe dirigeante pour évaluer les besoins et impliquer pleinement les citoyens dans la recherche des solutions, en vue de leur plein épanouissement. Mais ce discours galvaudé depuis des décennies, devrait se matérialiser le plus vite possible sans céder au chantage de ceux qui veulent maintenir l'Afrique dans son rôle de simple figurant sur l'échiquier mondial, de peuples exclus de la compétitivité, de terrain d'expérimentation de tout ce qui porte atteinte à la vie et à la dignité humaine, d'immense réservoir de matières premières où viennent puiser allègrement les pays riches. C'est le seul moyen, nous dit Thureau-Dancin (1996, p. 153) citant Marx, pour que «cette colonisation du monde par le capital devienne invivable pour le capital lui-même [...], que la compétition soit féroce au point de manger ses champions».

Le “fatalisme totalitaire” (Halimi 2013) imposé par le “rouleau compresseur de la mondialisation” devrait cesser. Mais pour

<sup>26</sup> Discours de Thomas Sankara devant l'Assemblée Générale des Nations-Unies, le 4 octobre 1984.

<sup>27</sup> Ouane, Glanz, ADEA 2010, cit., p. 4.

réussir un tel pari, il faudrait que les Africains mettent en place une économie fondée sur la création du savoir, et cela passe impérativement par la valorisation et la protection de leurs propres langues. C'est le principe de territorialité mis en valeur par les Québécois (article 101) et que préconise aussi P. Van Parijs (2000, p. 224) en ces termes: «*If weaker languages are to survive, the countries which house them will (increasingly) have to insist on the linguistic territoriality principle (the territoriality imperative)*». Car, le refus persistant de nos décideurs politiques d'utiliser les langues africaines dans le système éducatif et la communication officielle, surtout à l'aire de la robotique et la technologie de l'information équivalait, ni plus ni moins, à refuser le développement comme dirait Axel Kabou (2004).

### Bibliographie

- Alidou H., Brock-Utne B. (2005), *Teaching Practices - Teaching in a Familiar Language*, in *Optimizing Learning and Education in Africa: The Language Factor. A Stock-taking Research on Mother Tongue and Bilingual Education in Africa*, eds. H. Alidou et al., Paris: UNESCO, ADEA.
- Breton R. (1993), *Linguicide et ethnocide. Pourquoi et comment tuer les langues*, in *Les minorités ethniques en Europe*, éd. A.-L. Sanguin, Paris: L'Harmattan, pp. 231-238.
- Calvet L.-J. (2009), *Les effets linguistiques de la mondialisation*, <[http://www.cafe-geo.net/article.php3?id\\_article=488](http://www.cafe-geo.net/article.php3?id_article=488)>
- Tsunoda T. (2004), *Language Endangerment and Language Revitalization. An Introduction*. Berlin/NY: Mouton de Gruyter.
- Truchot C. (2010), *Questions de langues dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur en Europe*, «Éducation et sociétés plurilingues», 29, pp. 85-97.
- Skutnabb-Kangas T. (2007), *Linguistic Genocide in Education or Worldwide Diversity and Human Rights?*, Mahway/London: Lawrence Erlbaum Associates.
- UNESCO, IUL, ADEA (2010), *Pourquoi et comment l'Afrique doit investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingue. Note de sensibilisation et d'orientation étayée par les faits et fondée sur la pratique*. <[www.unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188643f.pdf](http://www.unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188643f.pdf)>

- Usunier J.-C. (2010), *Un plurilinguisme pragmatique face au mythe de l'anglais lingua franca de l'enseignement supérieur*, in *Les enjeux du plurilinguisme pour la construction et la circulation des savoirs*, éd. A.-C. Bertoud, Berne: ASSH, pp. 37-48.
- Van Parijs P. (2000), *The Ground Floor of the World: On the Socio-economic Consequences of Linguistic Globalization*, «International Political Science Review», vol. 21, 2, pp. 217-233.



Dorothee Ayer

HES-SO (Haute Ecole spécialisée de Suisse Occidentale), Suisse

## La tentation de l'anglais dans un contexte officiellement bilingue (allemand/français)

### *Résumé*

Le fonctionnement d'un institut de l'enseignement supérieur situé sur la frontière des langues (allemand/français) en Suisse implique une politique linguistique équitable. Or l'anglais joue également un rôle important dans l'enseignement et dans la communication entre enseignants. Le présent article étudie la place et le rôle de l'anglais dans une section d'une filière d'agronomie (agriculture internationale) en se basant sur des données récoltées sur le terrain auprès des enseignants et des étudiants. Les résultats de leur analyse indiquent que l'anglais reste cantonné à une utilisation dans un cadre formel (réunion et enseignement), et que le recours aux langues locales et officielles (allemand/français) se fait naturellement lors des échanges informels.

### *Abstract*

The functioning of a University of Applied Sciences located on the border of languages (German / French) in Switzerland implies a fair language policy. However English plays an important role in education and in communication between teachers. The present article studies the place and the role of English in a section of an agriculture teaching programme (International Agriculture) on the basis of data from teachers and students of this University. The results of their analysis point out that the use of English remains confined to a formal context (meeting and education), and that teachers and students have naturally recourse to the local and official languages (German / French) during informal exchanges.

### *Introduction*

La Suisse est un pays officiellement multilingue, composé de communautés linguistiques distinctes et occupant un espace aux

frontières bien délimitées. Néanmoins, le fédéralisme nécessite une compréhension entre les différentes régions linguistiques, tant pour son fonctionnement politique que pour une certaine entente sociale. Les langues officielles, à savoir l'allemand, le français, l'italien et le romanche, ne sont pas toutes intercompréhensibles sans un apprentissage, qu'il soit scolaire ou en immersion. Il est de ce fait tentant de considérer le multilinguisme comme une entrave à la communication entre les communautés linguistiques. Cette barrière pourrait alors être contournée par le recours à une langue considérée comme neutre, dans le sens qu'elle n'est rattachée à aucun des groupes linguistiques, enseignée dans le cadre scolaire dans chaque canton et ouverte vers l'extérieur, comme l'est évidemment l'anglais actuellement.

En Suisse comme partout ailleurs, on assiste à un usage qui nous semble accru de l'anglais. La Confédération s'est pourtant dotée de lois qui protègent les langues nationales et l'on pourrait croire que ce dispositif limite la pratique des langues étrangères à l'intérieur du pays.

Toutefois, lors du choix d'un nom de compagnie ou de produits qui sont destinés à la Suisse entière, les entreprises peuvent recourir à l'anglais comme la compagnie aérienne (*Swiss*), le premier fournisseur de téléphonie (*Swisscom*) ou encore le site regroupant les établissements de l'enseignement supérieur (*Swissuniversities*).

Dans le contexte de la formation, l'anglais tient de fait une place importante et fait craindre une mise au second plan des langues nationales. Dans le cadre de cette étude, nous examinerons si le recours à l'anglais, *lingua franca* ou langue pour des besoins académiques, risque effectivement de supplanter l'usage des langues nationales, en prenant pour cas spécifique celui du contexte bilingue d'une haute école spécialisée en Suisse, qui voit déjà deux langues officielles se côtoyer. Nous étudierons, à travers l'exemple d'une réunion de travail en anglais et des entretiens avec des membres du personnel l'usage de cette langue dans le cadre professionnel. De plus, un sondage auprès des étudiants nous permettra de compléter l'analyse.

### Langues déclarées comme langues principales, en 2013

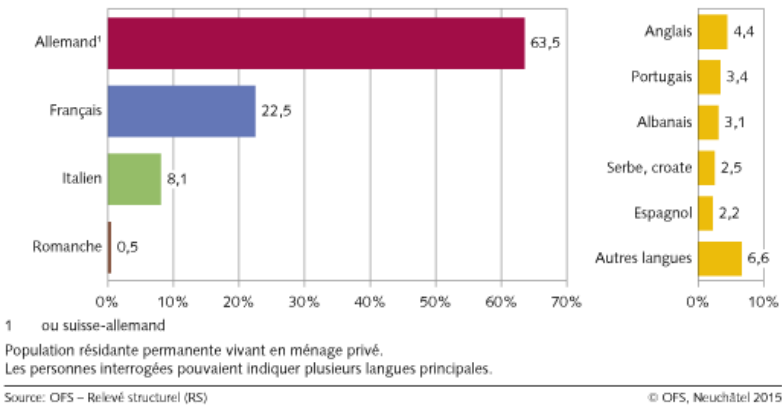


Figure 1. *Langues déclarées comme principales, en 2013.*

#### 1. *La place de l'anglais dans le paysage linguistique suisse*

Les chiffres fournis par l'Office fédéral de la statistique (OFS) permettent de se faire une image relativement précise de la place de l'anglais comme langue non nationale «fréquente» en Suisse. Lüdi et Werlen, analysant les données du dernier recensement national, relèvent que «l'anglais joue un rôle marginal comme langue non nationale (...)» (2005, p. 12), dans la mesure où il est déclaré comme langue principale par seulement 1% de la population (derrière le 1,4% du serbo-croate).

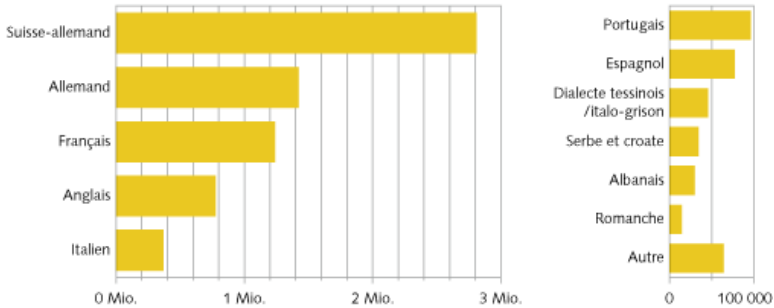
Depuis, l'OFS met à disposition des chiffres concernant la question des langues plus proches de la réalité, puisqu'il est désormais possible pour les enquêtés de mentionner plusieurs langues principales.

Le tableau 1 indique ainsi que 4,4 % de la population résidant en Suisse a l'anglais comme langue principale ou comme une des langues principales, ce que les données de l'OFS ne précisent pas. Ce chiffre peut paraître important, néanmoins les trois premières langues nationales restent largement dominantes.



## Langues parlées habituellement au travail, en 2013

En nombre de locuteurs



Personnes actives occupées, les personnes interrogées pouvaient indiquer plusieurs langues.

Source: OFS – Relevé structurel (RS)

© OFS, Neuchâtel 2015

Figure 2. *Langues parlées habituellement au travail, en 2013.*

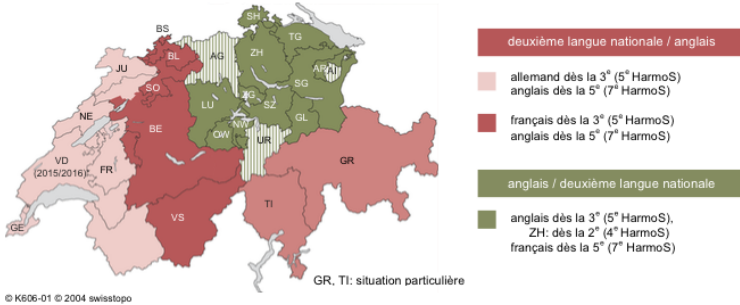
### 2. *L'anglais au travail*

Selon les chiffres de l'OFS datant d'un relevé de 2013, 18,2% des personnes actives en Suisse utilisent l'anglais au travail. Toutefois, l'adverbe «habituellement» utilisé dans l'intitulé de la figure n'est pas très éclairant. On ne sait pas à quelle fréquence l'anglais est parlé: est-il la langue principale de travail de 18,2% des travailleurs en Suisse (ce qui paraît beaucoup) ou y a-t-on recours de façon épisodique ou dans des situations particulières? Le fait pour les enquêtés de pouvoir indiquer plusieurs langues, laisse penser que la seconde option, à savoir une utilisation plutôt ponctuelle est plus plausible. C'est l'opinion de Cristina Gaggini (directrice romande d'économiesuisse citée par Dubouloz, 2014), qui estime que l'anglais n'est d'usage courant que dans les entreprises multinationales, ce qui toutefois recouvre un tiers des emplois en Suisse. Dans ce sens, l'anglais est une langue qui vient en complément des langues nationales (Lüdi, 2007).

#### 2.1. *L'anglais à l'école*

La question de la place de l'anglais dans le monde éducatif du pays donne lieu épisodiquement à des débats passionnés. La

**Enseignement des langues en Suisse | Situation dans les cantons (année scolaire 2014/2015).  
Une couleur unie signale les cantons appliquant le modèle 3<sup>e</sup>/5<sup>e</sup> (5<sup>e</sup>/7<sup>e</sup> HarmoS) en 2014/2015**



\*VD: allemand dès la 3<sup>e</sup> (5<sup>e</sup> HarmoS) réalisé; introduction de l'anglais dès la 5<sup>e</sup> (7<sup>e</sup> HarmoS) en 2015/2016

AG, AI, UR: anglais dès la 3<sup>e</sup> (5<sup>e</sup> HarmoS) réalisé;

AG: Deux langues sont enseignées au degré primaire. L'avancement du français prévu de la 6<sup>e</sup> (8<sup>e</sup> HarmoS) à la 5<sup>e</sup> (7<sup>e</sup> HarmoS) est prévu en combinaison avec l'introduction du *Lehrplan 21*.

AI: L'avancement du français de la 7<sup>e</sup> (8<sup>e</sup> HarmoS) à la 5<sup>e</sup> (7<sup>e</sup> HarmoS) devra être réévalué dans le contexte du *Lehrplan 21*.

UR: L'italien est facultatif dès la 5<sup>e</sup> (7<sup>e</sup> HarmoS).

Figure 3. Enseignement des langues en Suisse par canton (CDIP 2015).

loi sur les langues (LLC) de 2007 prévoit à l'article 15 l'enseignement d'au moins une deuxième langue nationale, ainsi que d'une autre langue dite étrangère durant la scolarité obligatoire. Le texte de loi ne précise pas les langues à enseigner et laisse ce choix aux cantons. Néanmoins, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) se montre plus ambitieuse que la loi fédérale puisqu'elle a élaboré une conception de l'enseignement qui comprend l'enseignement/apprentissage d'une première langue étrangère en 5<sup>e</sup> HarmoS (les enfants ont environ 9 ans) et une deuxième langue étrangère en 7<sup>e</sup> HarmoS. Les langues elles-mêmes ne sont pas précisées. De ce fait, les cantons, autonomes dans leur choix des *curricula* scolaires, peuvent inscrire au programme de l'école primaire l'enseignement/apprentissage de l'anglais avant celui d'une langue nationale. Ceci crée évidemment un déséquilibre entre les cantons germanophones qui choisissent l'anglais comme première langue alors que tous les cantons francophones ont prévu l'enseignement/apprentissage de l'allemand avant celui de l'anglais.

La carte ci-dessous illustre la répartition des langues enseignées dans le pays durant l'année scolaire 2014-2015.

L'enseignement/apprentissage des langues est une réelle préoccupation auprès des institutions politiques et le libre choix accordé aux cantons fait l'objet de remises en question. En effet, des interventions parlementaires reproduisent régulièrement les préoccupations concernant les langues dans le pays, avec en tête la question de l'ordre des langues enseignées à l'école et en filigrane la place de l'anglais par rapport aux langues nationales.

### *2.3. L'anglais au niveau supérieur*

Mis à part les cursus d'enseignement des langues (littérature et linguistique), dont les cours sont habituellement donnés dans la langue étudiée, la Suisse a pour langue d'enseignement la langue officielle du territoire. Ainsi à l'université de Zürich, les étudiants suivent leurs cours en allemand. Néanmoins, l'anglais s'est inséré dans certains cursus. Le site des universités et hautes écoles suisses, [swissuniversities.ch](http://swissuniversities.ch), met à disposition du public un moteur de recherche des différents programmes offerts dans l'enseignement supérieur en Suisse ([studyprogrammes.ch](http://studyprogrammes.ch)). Après une rapide recherche, il s'avère qu'il est possible de suivre 6 programmes de Bachelor entièrement en anglais, ce phénomène touche essentiellement le domaine des technologies ou de l'informatique. Quant aux programmes donnés en anglais et une ou plusieurs autre(s) langue(s), le chiffre passe à 99 (sur une offre d'environ 700 programmes de Bachelor dans tout le pays). Dans cette offre plurilingue, on peut s'étonner du choix du recours à l'anglais pour l'enseignement de certaines matières, comme par exemple le Bachelor in Japanies studies (langues d'enseignement: allemand, anglais, japonais) proposé par l'université de Zürich ou encore le Bachelor in Social Anthropology (langues d'enseignement: allemand, anglais) délivré par l'université de Berne.

### *3. Le contexte bil/trilingue d'une haute école spécialisée*

L'école que j'ai choisie comme terrain dans le cadre de ma recherche doctorale est une haute école spécialisée en sciences agro-

nomiques, forestières et alimentaires, dans le canton de Berne, qui propose un cursus de type Bachelor et Master. Historiquement bilingue allemand/français, cette institution maintient l'utilisation des deux langues de par sa situation géographique et également de par son public, constitué d'étudiants issus des quatre régions linguistiques, en grande partie de Suisse alémanique et de Suisse romande. Les membres du personnel ont le choix de s'exprimer en allemand ou en français, et la communication est assurée par la pratique institutionnalisée de l'intercompréhension.

### 3.1. *Les langues d'enseignement*

Si l'on met de côté les études de Master qui sont entièrement en anglais, la place faite aux langues dans l'école est singulière.

Durant leur première année d'études, les étudiants suivent les cours dans leur langue première, il y a ainsi deux sections parallèles: germanophone et francophone. En ce qui concerne les langues étrangères enseignées dans cette école, des cours d'allemand pour les francophones et de français pour les germanophones, sont inscrits au programme de la première année. L'anglais est aussi obligatoire pour tous et les étudiants ont la possibilité de compléter leur bagage linguistique par des cours d'italien et d'espagnol en option.

A partir de la seconde année, les cours sont donnés dans la langue de l'enseignant, indifféremment en allemand ou en français. Dans la filière agronomie, les étudiants doivent également préciser leur choix d'étude parmi une offre d'orientations spécifiques, comme les sciences équinnes, l'économie agraire ou encore l'orientation agriculture internationale (IL). Cette dernière est une exception à la règle de la langue de l'enseignant, puisque selon le descriptif de l'orientation, les cours ne sont plus donnés en allemand, mais en français et en anglais.

### 3.2. *Un Bachelor bilingue français/anglais*

L'orientation IL fait donc figure d'exception dans une école où deux langues nationales sont utilisées pour l'enseignement et la

communication interne et externe. Le choix du français et de l'anglais ne s'est pas fait en fonction de leur rôle ou de leur statut dans le monde scientifique et académique, mais davantage en fonction de leur statut international. En effet, les membres du personnel travaillant dans le groupe IL entretiennent des relations étroites liées à la formation ou à la recherche avec des associations d'aide au développement ou avec des instituts universitaires basés dans des pays d'Afrique ou d'Asie. Quant aux étudiants, ils terminent leur formation par un stage d'un semestre dans un pays émergent, souvent dans un pays de ces deux continents.

L'idée à l'origine était de recourir à deux langues internationales, ce qui explique le fait que l'allemand ait été écarté. Sa place est considérée comme trop faible dans le système de «galaxie des langues» de Calvet (1999) qui attribue au français le rôle de langue super-centrale et à l'anglais celui de langue hyper-centrale (de Swaan, 1993).

#### 4. *Interférences au cours d'une réunion*

La Suisse est un lieu d'observation privilégié concernant le contact des langues (Weinreich, 1953). En effet, elle offre de nombreux contextes servant de terrains d'études ou d'observation pour tout ce qui touche à la communication entre locuteurs issus de régions linguistiques différentes.

Dans de nombreux cas, le mode de communication adopté est le «chacun parle sa langue» dont l'administration fédérale offre un modèle souvent suivi. Dans ce cas, comme dans le cas des réunions de travail de l'école étudiée, chaque participant peut s'exprimer dans sa langue première et il est attendu que chacun ait des notions suffisantes dans la langue partenaire pour pouvoir comprendre le discours de son collègue. Or, dans la situation qui nous intéresse plus précisément, nous avons observé que les participants germanophones ou francophones optent pour une troisième langue, l'anglais comme langue de communication. Comme il ne s'agit pas, dans la majeure partie des cas, de la langue première des participants, on peut s'attendre à repérer dans leur production des interférences, marques du contact de leur langue

première, à savoir l'allemand ou le français, avec l'anglais. Tels seront les angles d'approche de notre analyse.

#### 4.1. *Un exemple de réunion*

Tiré de notre corpus d'enregistrements effectués dans l'école, nous retenons ici celui qui a été fait récemment (9 juin 2015) lors d'une réunion de l'équipe IL. La réunion s'est présentée dans une forme restreinte, puisque seulement 7 personnes y ont participé :

- 5 germanophones
- 1 francophone
- 1 bilingue anglais/espagnol

Le niveau auto-évalué des participants de leurs compétences en anglais se situe entre C1 et C2. En ce qui concerne leurs compétences dans la langue partenaire, c'est-à-dire le français pour les 5 germanophones, l'allemand pour la personne de langue première française, et les deux langues pour la personne bilingue sont contenues dans une fourchettes allant de B1 à C2. Cette indication du niveau de maîtrise des langues partenaires, qui bénéficient dans l'école du statut de langues officielles permet de relever qu'il serait possible de se passer d'une troisième langue lors de ces réunions. En effet, le principe de l'intercompréhension est basé sur les compétences réceptives, ainsi le niveau le plus faible (ici B1) permet de prendre part à une réunion en activant les compétences de réception.

La réunion a duré 2 heures et s'est déroulée en anglais, comme c'est la coutume lors de rencontres formelles dans cette équipe. Il est nécessaire de souligner le terme "coutume", puisque l'utilisation de l'anglais n'apparaît dans aucun règlement concernant la communication interne de l'école.

Du reste, l'analyse de l'enregistrement montre clairement que l'anglais est bel et bien la langue de communication. En effet, si l'on retire du total de l'enregistrement les moments de silence dus à des problèmes techniques d'ordinateur et de projecteur et qui représentent 3,9% de la réunion, on obtient ce graphique :

Ainsi les participants à la réunion ont parlé anglais durant 106 minutes 40 secondes contre 1 minute 42 secondes en allemand, si l'on comptabilise toutes les marques transcodiques

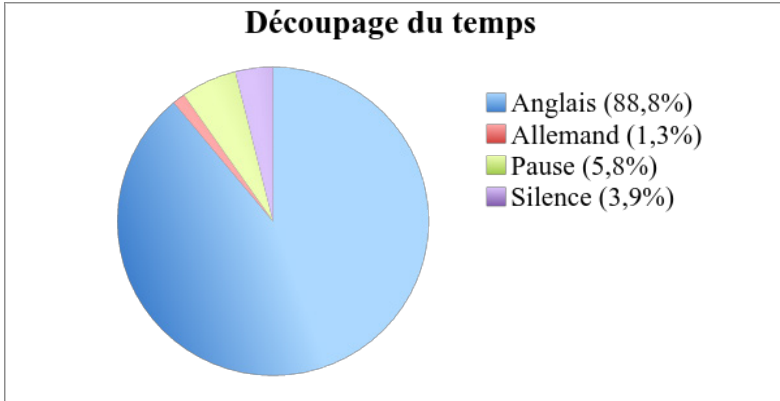


Figure 4. Découpage du temps, réunion IL du 9 juin 2015.

mises bout à bout. A noter que seuls deux mots ont été prononcés en français en fin de séance, alors que le responsable de l'équipe qui menait la réunion était francophone. Cette expression («bon appétit») n'est pas quantitativement significative et n'a pas été comptabilisée malgré sa portée symbolique.

#### 4.2. *Quel type d'interférences pour quel mode de communication?*

Avant toute chose, quelques précisions et définitions sur le contexte des interactions enregistrées semblent nécessaires. Comme il est question de communication mettant en scène des interlocuteurs de langues premières différentes, il est naturel de se tourner vers le concept de communication exolingue d'après Porquier (1984) et repris par de Pietro (1988) qui voit se dérouler une interaction entre deux personnes ayant recours à une langue commune: l'un des participants s'exprime dans une langue étrangère, qui est la langue de son interlocuteur. Il s'agit donc d'une relation asymétrique, durant laquelle le locuteur natif (ou expert) adapte son mode de communication de façon à être compris et à comprendre son interlocuteur.

Toutefois, dans le cas de figure qui nous intéresse, la notion de *parler bilingue* semble plus appropriée. Développé dans la lignée

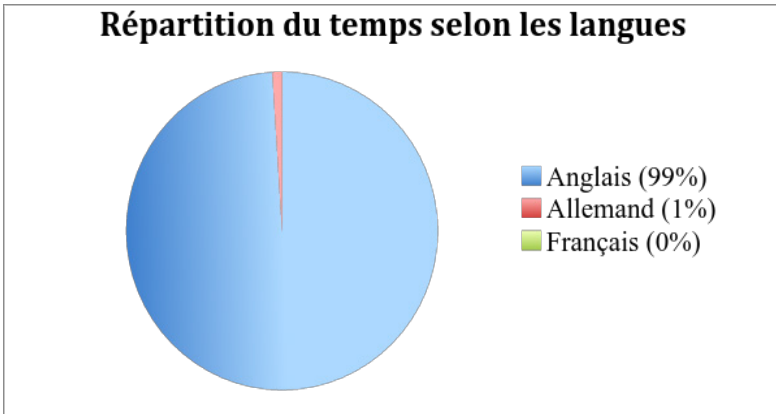


Figure 5. Répartition du temps selon les langues.

des travaux sur la communication exolingue, Lüdi et Py (1986, 2003) expliquent la légitimité de ce terme dans le recours à deux langues lors d'une interaction, l'illustration de l'utilisation des deux langues est la présence de marques transcodiques.

Or les réunions et les interactions qui ont régulièrement lieu entre membres de l'équipe de l'agriculture internationale ne peuvent répondre complètement à ces deux précédents schémas, dans le sens où une troisième dimension, une troisième langue est mobilisée. Le rôle de l'anglais, la troisième langue dont il est question, est au premier abord relativement clair pour les participants puisqu'il permet la communication entre eux. L'anglais est ainsi reconnu et utilisé comme *lingua franca*.

Toutefois, la situation est plus complexe dans la mesure où chacun a des compétences suffisantes dans l'une ou l'autre des deux langues officielles. On pourrait donc penser qu'il serait facile de se passer de l'anglais.

Finalement seules les marques transcodiques qui apparaissent çà et là dans les discours peuvent distinguer une situation de communication exolingue de celles teintées de parler bilingue ou même de celles fonctionnant avec une *lingua franca*.



### 4.3. *Quelles interférences?*

Il est nécessaire dans un premier temps de distinguer les observations d'interférences réalisées dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues, qui relèvent de la didactique et qui sont l'indicateur d'un système évolutif (Selinker 1972; Bourguigon, Candelier 1988/2014; Dabène 1994), de celles obtenues lors d'une communication bi/plurilingue, qui relève davantage de la sociolinguistique. Dans cette optique, Calvet recense trois types d'interférences (1993, p. 18) qui peuvent être phoniques, syntaxiques ou lexicales; le phénomène peut donc relever de plusieurs catégories.

#### 4.3.1. *Emprunts*

Pour Calvet (1993, p. 19), l'emprunt est une forme d'interférence lexicale. Partant du principe que les interférences ont lieu dans des situations de contacts de langues, on prend dans la langue étrangère un mot que l'on adapte au niveau de la prononciation. Pour l'auteur et les rédacteurs du dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (2003) (donc dans le domaine de la didactique des langues également), l'emprunt est un phénomène collectif. En Suisse romande par exemple, il est courant d'emprunter à l'allemand le substantif «foehn» (sèche-cheveux) ou «witz» (plaisanterie) (Manno 2009).

#### 4.3.2. *Marques transcodiques (Lüdi et Py)*

Pour Lüdi et Py, les définitions touchant aux interférences sont variées et ils préfèrent ne pas entrer dans des détails. Ils adoptent l'expression de *marque transcodique*:

On désignera par marque transcodique tout observable, à la surface d'un discours en une langue ou variété donnée, qui représente, pour les interlocuteurs et/ou le linguiste, la trace de l'influence d'une autre langue ou variété (2003, p. 142).

Loin de stigmatiser les usages et recours aux éventuelles marques transcodiques, les auteurs en font des phénomènes «po-

sitivement connotés», qui démontrent une bonne connaissance, chez les locuteurs concernés, des langues en contact et sont «l'indice d'une compétence bilingue» (*ibidem*, p. 142).

Lüdi et Py distinguent les marques transcodiques suivant le contexte dans lequel elles ont été observées. Ainsi, si l'on se place dans une perspective exolingue, les interférences sont la trace de la langue première (ou d'une autre) dans un énoncé de langue seconde. Elles appartiennent au domaine de l'interlangue (Selinker 1972) et sont traitées comme éléments de la langue cible.

Tab. 1. *Marques transcodiques d'après Lüdi et Py (2003, pp. 143-144).*

Perspective exolingue	Interférences
	Transferts (processus dans la production de discours; utilisation inconsciente de structures de la L1 dans la L2)
	Formulations transcodiques (comme pour les transferts mais potentiellement conscientes)
Perspective bilingue	Emprunts lexicaux (unités d'une autre langue, pour augmenter le potentiel référentiel, sont normalement connus de tous les interlocuteurs.)
	Code-switching ou alternance codique (insertion de séquences entières de L1 dans le discours de L2)

En résumé, il est intéressant de noter que pour Lüdi et Py, le contexte exolingue se rapproche d'une situation d'apprentissage des langues et possède un fort potentiel acquisitionnel. *A contrario*, le contexte bilingue est à rapprocher de situations de bilinguisme institutionnel mais partagé par des personnes bilingues et qui peuvent donc comprendre un certain nombre (plutôt élevé) d'emprunts. De par son fonctionnement, l'école qui nous sert de terrain s'inscrit dans un contexte bilingue.

#### 4.3.3. *Les marques transcodiques de l'exemple*

Les incursions d'autres langues dans ce discours et ces interactions majoritairement en anglais apparaissent de façon très épisodique. Elles sont d'une part uniquement en allemand et d'autre part, entrent dans la catégorie des emprunts lexicaux, à l'exception de cinq courts passages en allemand:

Tab. 2. Passages en allemand.

<i>Minutage</i>	<i>Contenu du passage</i>
5"	12'20" - 12'25" conseils pour l'ordinateur
20"	1:35'20" - 1:35'40" lecture d'un point d'un règlement
18"	1:44'55" - 1:45'13" conseils pour l'ordinateur
9"	1:47'10 " - 1:47'19" question sur un document projeté en allemand
8"	1:49'45" - 1:49'53" remarque sur un document projeté en allemand

Ces passages sont bien délimités dans le déroulement discursif: ils sont produits à chaque fois par une seule personne qui commence son intervention en allemand et se tient à cette langue jusqu'à la fin de sa remarque ou de sa question. La personne qui enchaine reprend le discours en anglais. Ainsi ces passages ne peuvent pas être considérés à proprement parler comme des épisodes de code-switching, mais davantage comme une alternance des langues dans les tours de paroles.

Quant aux emprunts lexicaux, leur origine est clairement technique dans le sens où ils se rapportent à des expressions directement liées au secteur d'activité de l'équipe enregistrée et à celui de l'école dans laquelle ces activités s'inscrivent.

Tab. 3. emprunts lexicaux

<i>Termes en allemand</i>	<i>Minutage</i>	<i>Traduction</i>
Fachgruppe	17'55"	groupe d'unité
Mitarbeitergespräch	26'53"	entretien d'évaluation (avec un employé)
Mitarbeitergespräch	28'09"	entretien d'évaluation (avec un employé)
Dozenten	29'50 "	Enseignants
ein Schlagwort	1:09'45"	un slogan
Blockwoche	1:22'13"	semaine de cours block
Administrationgruppe	1:33'15"	groupe administratif
Ideeninkubator	1:42'22"	incubateur à idées
Ideeninkubator	1:46'06"	incubateur à idées
Abteilung	1:46'15"	division
Ideeninkubator	1:53'49"	incubateur à idées

## 5. *Enquête sur le ressenti de la place de l'anglais dans l'institution*

L'usage de l'anglais dans un contexte déjà bilingue peut être perçu de manières différentes selon les locuteurs, mais également selon les situations. L'école offre un terrain varié en terme d'interaction, avec des échanges formels durant les réunions ou des cours, mais aussi des discussions informelles avec des collègues ou des étudiants en dehors de ces cadres habituels.

### 5.1. *Pour les employés*

Afin de saisir l'attitude des membres de l'équipe IL face à une utilisation si présente de l'anglais dans leur contexte professionnelle, des entretiens ont été réalisés auprès d'enseignants et d'employés. Nous en avons retenu trois, selon des critères linguistiques et de rôles professionnels:

- a. un enseignant francophone
- b. un assistant germanophone
- c. un collaborateur scientifique également chargé de cours d'origine étrangère, n'ayant pour langue maternelle ni le français, ni l'allemand, ni l'anglais.

Ces trois enquêtés, bien que présentant des profils professionnels et linguistiques différents, nous ont livré des réponses particulièrement convergentes. En effet, ces trois personnes maîtrisent les trois langues utilisées dans l'équipe, à savoir l'allemand, le français et l'anglais de façon à pouvoir communiquer de manière efficace lors de réunions ou d'interactions avec des étudiants, bien qu'elles reconnaissent ne pas avoir une égale maîtrise de chacune des trois langues. Ces trois employés sont également capables d'utiliser les trois langues pour donner un cours ou mener un tutorat, bien qu'ils ne se sentent pas toujours à l'aise et éprouvent parfois le besoin de recourir à l'anglais pour pallier des difficultés dans la langue qu'ils maîtrisent le moins (par exemple le français pour l'assistant germanophone ou l'allemand pour le collaborateur scientifique).

Malgré ces différences linguistiques, le plurilinguisme au quotidien est clairement un trait commun à ces trois personnes. Elles confirment aussi que l'anglais est la langue principale lors de réu-

nions formelles comme nous avons pu le constater avec l'enregistrement plus haut, par contre les langues principalement utilisées lors des rencontres plus informelles entre collègues sont l'allemand et le français. Cependant toutes trois affirment ne recourir à l'anglais qu'avec les collègues anglophones, par égard pour un locuteur moins à l'aise dans les deux langues officielles mais également pour le plaisir de pratiquer une langue étrangère.

## 5.2. *Pour les étudiants*

Les étudiants inscrits en orientation IL sont bien évidemment aussi confrontés à l'anglais quotidiennement lors de leurs études. Ce n'est pas une surprise pour eux et de manière générale l'anglais est bien perçu par l'ensemble des étudiants de l'école qui considèrent que l'anglais est une langue incontournable dans un contexte académique international. Cependant, l'utilisation de l'anglais comme langue d'enseignement n'est pas nécessairement chose facile et peut représenter une entrave ou une difficulté dans leur apprentissage.

Pour comprendre comment les étudiants en IL perçoivent et utilisent l'anglais dans leur quotidien étudiantin, un sondage leur a été proposé. Les étudiants contactés en étaient à leur seconde et troisième année d'études à l'école et respectivement leur première et seconde année en orientation IL.

### 5.2.1. *Profil linguistique des étudiants*

Le public en IL est représentatif des origines linguistiques des étudiants de l'école, à savoir un tiers de francophones et deux tiers de germanophones. Parmi les 15 étudiants qui ont répondu à ce sondage 11 sont de langue première allemande (1 étudiant est bilingue allemand/italien) et 4 sont francophones (1 étudiant bilingue français/suisse-allemand). Interrogés sur leur niveau estimé en anglais, tous ont répondu entre B2 et C1, à l'exception d'un étudiant germanophone qui s'auto-évaluait A1. Par ailleurs, ils n'éprouvent que peu de difficultés à suivre les cours dans cette troisième langue, une fois passée la période

### Choix du cours en fonction de la langue (%)

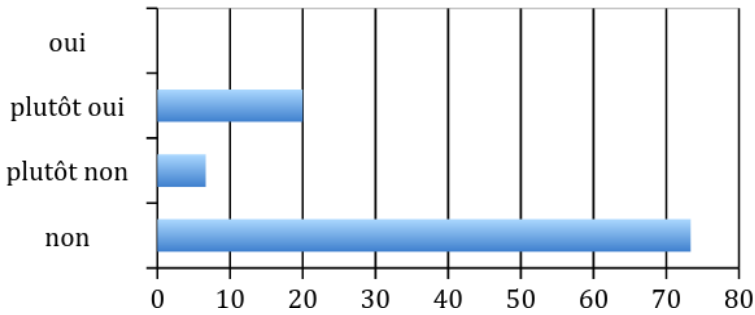


Figure 6. Choix du cours en fonction de la langue.

d'adaptation initiale puisque la majorité d'entre eux dit que les difficultés liées à la langue s'estompent rapidement. D'ailleurs, 73% des sondés affirment ne pas choisir un cours en fonction de la langue, contre 20% qui le font. Les 7% restant ont répondu «plutôt non» à cette question.

Ce sont donc des étudiants avec un bon niveau d'anglais et une attitude positive à la langue anglaise puisqu'ils sont 86% à estimer que l'anglais est une chance pour leur future carrière professionnelle.

#### 5.2.2. Utilisation de l'anglais par les étudiants

Les étudiants se trouvent néanmoins dans une situation particulière durant les cours en anglais, puisqu'ils ont le choix entre plusieurs langues. En effet, la langue d'enseignement est l'anglais, ce qui signifie que l'enseignant s'exprime en anglais et produit des documents de cours dans cette langue mais aussi que les étudiants doivent utiliser l'anglais pour leurs travaux à présenter à l'oral, qu'il s'agisse de mise en commun à la suite d'un travail de groupe ou d'un travail évalué (type exposé). Une des méthodes de travail privilégiée dans les cours est celle de l'apprentissage par résolution de problèmes (*Problem based learning*), ce qui amène les étudiants

## Langues utilisées entre étudiants pendant les cours (%)

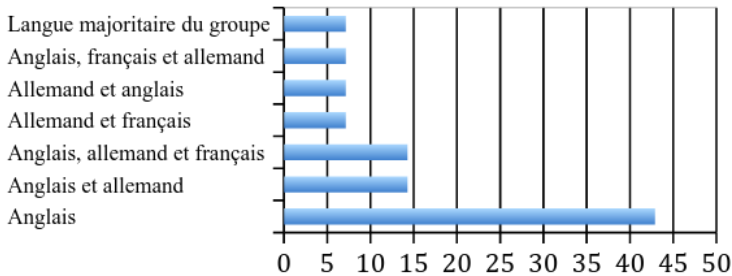


Figure 7. Langues utilisées entre étudiants pendant les cours.

à travailler en groupe. Les interactions sont donc au centre de leur travail. Dès lors, les choix de langues comme outils de cette communication dans le groupe se présentent sous forme de plusieurs combinaisons.

On observe la variété des formules plurilingues mises en œuvre, bien que l'anglais domine avec 43 % des réponses. Les autres langues se répartissent à égalité l'ensemble des combinaisons disponibles, avec un avantage de l'allemand sur le français. Toutefois, le français est aussi présent dans les cours en anglais.

Il est nécessaire aussi de préciser que les enseignants n'interviennent pas dans le choix des langues des étudiants lors des travaux de groupes, puisque, soulignent-ils, «l'important est qu'ils puissent communiquer efficacement entre eux, peu importe dans quelle langue». Les étudiants mettent donc à profit les ressources de leur répertoire langagier.

Comme nous l'avons vu, l'anglais n'a pas remplacé les langues nationales dans le contexte pourtant anglophone que représente la salle de classe. Néanmoins, le fait que cette langue ait finalement ses droits dans une partie de l'école, nous amène à nous interroger sur la place que prend l'anglais en dehors des cours. A la question «Quelle(s) langue(s) utilisez-vous entre étudiants en dehors des cours?», aucun étudiant n'a coché la case de l'anglais seul. Ainsi les réponses sont représentatives de la situation linguistique

### Langues utilisées entre étudiants en dehors des cours (%)

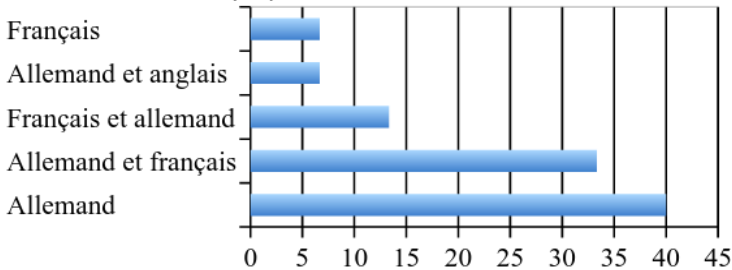


Figure 8. Langues utilisées entre étudiants en dehors des cours.

de l'école, avec une majorité de réponses concernant l'allemand et l'allemand + une/d'autre(s) langue(s) ou le français seul. En situation informelle, l'anglais n'apparaît qu'en complément d'une langue nationale et cette combinaison n'a été choisie que par 7 % des étudiants. La figure ci-dessus illustre la faible part faite à une langue qui n'est la langue première d'aucun étudiant.

### *Conclusion*

Dans le cadre des réunions de travail, qui peuvent être considérées comme des situations formelles selon la catégorisation de Boden (1994), obéissant à un déroulement prédéterminé, l'anglais est nettement dominant, comme nous l'a montré l'exemple de l'enregistrement de la réunion du groupe IL. Cependant le recours à cette langue ne s'étend pas en dehors de ce cadre formel, sauf lors d'interaction avec une personne native. De ce fait, on peut en déduire que l'usage de l'anglais, qui peut être perçu comme artificiel dans la mesure où il ne représente pas la langue première des locuteurs, reste cantonné à un espace clairement délimité par son aspect formel.

L'anglais est dans le cas de l'orientation IL une langue de communication professionnelle. Elle peut de la sorte être considérée comme une langue de travail, mais dans la réalité des bureaux et



des discussions informelles (qui font partie de la vie professionnelle), la langue première des locuteurs et la langue partenaire sont privilégiées. La langue dominante de l'institution, à savoir l'allemand, est présente dans les échanges en anglais, par le biais des interférences. Cependant, la nature lexicale de celles-ci est clairement liée au domaine de l'activité professionnelle des locuteurs.

Cet exemple de l'utilisation de l'anglais dans un contexte bilingue allemand/français nous montre que les langues premières (qui sont en l'occurrence des langues nationales) représentent une ressource prioritaire dans le répertoire langagier des participants bi/plurilingues.

De même, le recours systématique à l'anglais hors de la salle de classe ne semble pas être probable pour l'instant. Que ce soit du point de vue des pratiques des enseignants qui expliquent que l'anglais est utilisé dans le cadre bien défini et codifié des cours. Quant aux étudiants, le sondage montre bien que même durant les travaux de groupe dans le contexte de l'enseignement, l'anglais n'est pas la langue la plus utilisée. Pour l'heure, et cela est peut-être également dû à la pratique et à l'enseignement de l'allemand et du français de manière obligatoire dans le cursus, l'anglais n'est pas en voie de devenir la langue des échanges entre locuteurs issus des différentes communautés linguistiques.

Néanmoins, le rôle de l'anglais est indéniable, et les étudiants comme les enseignants lui reconnaissent cette fonction de langue véhiculaire dans un contexte scientifique et académique, doublé ici d'une ouverture nettement orientée vers l'international. Ainsi l'utilisation de l'anglais dans le cadre de l'institution paraît fortement liée d'une part aux relations de l'orientation IL avec ses partenaires internationaux et d'autre part à l'intégration professionnelle de ses étudiants.

### *Bibliographie*

ASDIFLE (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, J.-P. Cuq (coord.), Paris: CLE International, p. 303.

- Assemblée fédérale de la confédération suisse (2007, 2010), *Loi fédérale sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques* (Loi sur les langues, LLC), <<http://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20062545/index.html>>. 20.01.2015.
- Association des hautes écoles universitaires, spécialisées et pédagogiques de Suisse (2015), <<http://www.swissuniversities.ch>>. 14.09.2015.
- Boden, D. (1994), *The business of talk, organization in action*, Cambridge: Polity Press, p. 272.
- Bourguignon C., Candelier M., *La place de la langue maternelle dans la construction par l'élève des notions grammaticales requises pour l'apprentissage d'une langue étrangère*, in *Didactique du plurilinguisme*, C. Troncy (dir.), Rennes: PUR, pp. 89-107.
- Calvet L.-J. (1993), *La sociolinguistique*, Paris: PUF, p. 127.
- , (1999), *Pour une écologie des langues du monde*, Paris: Plon, p. 304.
- CDIP Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2015), *Feuille d'information: enseignement des langues étrangères à l'école obligatoire*, <[http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sprach\\_unterr/fktbl\\_sprachen\\_f.pdf](http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sprach_unterr/fktbl_sprachen_f.pdf)>. 30.03.2015.
- Dabène L. (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris: Hachette, p. 191.
- De Pietro J.-F. (1988), *Vers une typologie des situations de contacts linguistiques*, «Langage et société», 43, Paris: Editions de la Maison des sciences de l'homme, pp. 65-89.
- De Swaan A. (1993), *The Evolving European Language System: A Theory of Communication Potential and Language Competition*, «Revue internationale de science politique», vol. 14, 3, pp. 241-255.
- Dubouloz C. (2014), *Au travail, l'anglais n'a de loin pas détrôné l'allemand*, *Le Temps*, 05.09.2014, <<https://www.letemps.ch/suisse/2014/09/05/travail-anglais-loin-detrone-allemand>>. 02.02.2016.
- Firth A. (1996), *The discursive accomplishment of normality: On 'lingua franca' English and conversation analysis*, «Journal of Pragmatics», 26, pp. 237-259.
- Lüdi G. (2007), *Sprachen lernen in der Schweiz*, «Babylonia», 1/2007, pp. 50-55.
- Lüdi G., Py B. (2003, 3<sup>ème</sup> édition), *Etre bilingue*, Berne: Peter Lang, p. 203.
- Lüdi G., Werlen I. (2005), *Le paysage linguistique en Suisse*, Neuchâtel: Office fédéral de la statistique, p. 116.

- Manno G. (2009), *Contact de langues dans une région francophone doublement minoritaire: les attitudes envers les emprunts en Suisse romande*, in *Normes et hybridation linguistiques en francophonie*. Actes de la section 6 du Congrès de l'Association des francoromanistes allemands, B. Pöll, E. Schafroth (éd.), Augsburg, 24-26 septembre 2008, Paris: L'Harmattan, pp. 99-121.
- Office fédéral de la statistique OFS (2015), <<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/01/05/blank/key/sprachen.html>>. 09.09.2015.
- Porquier R. (1984), *Communication exolingue et apprentissage des langues*, in *Acquisition d'une langue étrangère III*, Paris: Presses universitaires de Vincennes, pp. 17-47.
- Selinker L. (1972), *Interlanguage*, «International Review of Applied Linguistics», 10, pp. 19-231.
- Weinreich U. (1953), *Languages in contact, findings and problems*, La Haye: Mouton, p. 148.

IV

Internationalisations plurilingues



Cristina Brancaglioni  
Università degli Studi di Milano, Italia

## Internationalisation des études: l'expérience du master franco-italien «Langues, Littératures, Traduction et Culture»

### *Résumé*

La vocation internationale des études universitaires, soutenue en Europe grâce au programme Erasmus et au processus de Bologne, se renforce en ce début de XXI<sup>e</sup> siècle par la mise en place de programmes conjoints ou à double diplôme. Ces projets s'appuient le plus souvent sur des enseignements véhiculés en anglais, afin de faire face à la diversité linguistique des apprenants qui participent à ces formations.

Le présent article vise à attirer l'attention sur la possibilité de créer des parcours internationaux permettant de maintenir les langues nationales, en particulier quand il est question d'idiomes proches dont l'histoire est marquée par des échanges fréquents et profonds. Le master franco-italien entre l'Università degli Studi di Milano et l'Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse témoigne de cette opportunité. Il est ici décrit avec l'objectif de retracer les démarches nécessaires à la création d'une formation internationale entre ces deux pays et de réfléchir à l'expérience des étudiants qui l'ont animée dans ses premières années d'activité.

### *Riassunto*

La dimensione internazionale degli studi universitari, incoraggiata in Europa con il programma Erasmus e con il processo di Bologna, si intensifica ora grazie alla creazione di programmi congiunti e di doppi diplomi che poggiano in genere su insegnamenti veicolati in inglese per ovviare alle differenze linguistiche degli studenti che vi partecipano.

Con questo contributo si vuole sottolineare la possibilità di realizzare percorsi internazionali che permettano di mantenere l'uso delle lingue nazionali, in particolare quando si tratta di idiomi vicini e storicamente caratterizzati da scambi frequenti e profondi. Il doppio diploma italo-francese tra l'Università degli Studi di Milano e l'Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse ci sembra confermarlo e viene qui descritto al fine di illustrare le procedure necessarie

alla creazione di un percorso internazionale tra questi due paesi, come pure di riflettere sull'esperienza degli studenti che lo hanno animato in questi primi anni di attività.

*Introduction: les formations internationales, l'anglais et les autres langues*

Sollicitées par l'importance croissante de la mobilité des étudiants et des chercheurs dans les classements mondiaux, toutes les universités, grandes ou petites, en Europe et sur les autres continents, promeuvent aujourd'hui la création de dispositifs visant à amplifier la dimension internationale de la formation supérieure. Le caractère souvent concurrentiel des stratégies adoptées laisse parfois oublier que l'activité académique s'inscrit, de par sa nature et depuis la création de l'université moderne, dans une dimension géographique globale (Garro 2015). C'est justement cette vocation internationale qui a été particulièrement soutenue et renforcée en Europe depuis 1987, d'abord à travers le programme Erasmus (maintenant rebaptisé Erasmus+), puis grâce au processus de Bologne lancé en 1999 pour créer un espace européen de l'enseignement supérieur: des projets qui ont contribué à faire évoluer les représentations liées à l'idée d'Europe et la notion même de «mobilité» (Robert 2013).

Cependant la charge inter- ou pluri- culturelle, et plurilinguistique, qui est à l'origine de ces projets de mobilité et intégration universitaire s'affaiblit sensiblement face à la nécessité de renforcer l'attractivité des universités européennes pour améliorer leur positionnement dans les classements internationaux. Dans une telle perspective, en effet, c'est la mise en place de formations véhiculées en anglais qui apparaît aux acteurs académiques et politiques comme la solution la plus immédiate ou économique, à tel point que le statut de cette langue en Europe tendrait désormais à se rapprocher de celui d'une langue seconde (Truchot 2005). L'observation des pratiques réelles, toutefois, laisse plutôt perplexe quant à la qualité de la transmission et de l'acquisition des connaissances dans ces contextes «anglophones» (Truchot 2010), ainsi qu'à propos de l'évolution de la situation linguistique européenne, qui ris-

querait d'évoluer vers une forme de bilinguisme soustractif<sup>1</sup>. Force est de constater, en effet, que le processus de Bologne, né «dans une intention de renforcer la dimension européenne de l'enseignement supérieur [...], a malheureusement eu des effets pervers et contre-productifs par rapport à ses objectifs premiers»<sup>2</sup>, puisque la majorité des filières internationales, s'appuyant sur l'emploi d'une seule langue, concourent indirectement à affaiblir le prestige des autres idiomes nationaux traditionnellement utilisés dans l'enseignement.

S'il est vrai que la diversité linguistique peut elle aussi être source d'avantages économiques<sup>3</sup>, il faut d'autre part reconnaître que le soutien du plurilinguisme est difficile à mettre en pratique, notamment parce que les langues en présence «n'ont pas toutes les mêmes capacités les unes par rapport aux autres»: on ne peut pas oublier, en effet, que le «plurilinguisme européen [...] intègre des langues à dimension internationale [...], à dimension européenne, nationale, et officieusement des langues à dimension locale»<sup>4</sup>. Cependant, face à cette hétérogénéité au niveau de la diffusion, du statut et des fonctions des différents idiomes, des voies alternatives à l'option d'une seule langue véhiculaire peuvent être cherchées.

Dans certains contextes la diversité, au lieu de constituer un obstacle, peut devenir une ressource, si l'on veut rechercher quelques possibilités d'échange entre idiomes et cultures qui ont eu des contacts fréquents, persistants et profonds. Le cas des «sœurs latines» (Walter 1997; Minerva 2014) offre quelques opportunités dans cette direction, comme en témoigne l'expérience du master franco-italien dont je me propose de parler dans cette contribution. Cet article sera donc une étude de cas conçue dans la perspective d'un acteur de terrain engagé dans un processus d'internationalisation; l'objectif est d'une part de décrire les démarches nécessaires à la création d'une formation internationale – non «anglophone» – et de l'autre celui de réfléchir à l'expérience des étudiants qui l'ont animée dans ces premières années d'activité.

<sup>1</sup> Katsoyannou, Lascu, Mayar 2011, p. 184.

<sup>2</sup> *Ibidem*, p. 183.

<sup>3</sup> Zouogbo 2011, p. 148.

<sup>4</sup> Moreno 2011, p. 178.



## 1. *Un parcours international franco-italien*

C'est en 2010 que s'est présentée l'occasion pour introduire un parcours binational entre la France et l'Italie au sein des formations du Département de Langues et littératures étrangères, quand l'Università degli Studi di Milano (Unimi), devenue membre de la LERU (League of European Research Universities), a lancé un projet d'internationalisation visant, entre autres, à «aumentare la diffusione di percorsi formativi integrati con quelli di università ed enti stranieri sotto forma di *joint e double degrees*, dottorati internazionali, etc.»<sup>5</sup>.

Unimi prévoit, parmi ses finalités premières, la mise en place de dispositifs utiles à son essor dans une perspective européenne et internationale, en soutenant notamment la mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs<sup>6</sup>; elle participe à un grand nombre de programmes internationaux pour la recherche et pour la formation, gérés par la Commission européenne (Erasmus+, Erasmus Mundus, Jean Monnet, etc.) ou par d'autres organismes (Fulbright, Université Franco-italienne, Vigoni, Leru<sup>7</sup>). Son activité se situe dans un contexte très compétitif, étant donné que la ville et la région offrent de nombreuses opportunités de formation supérieure tant dans le public que dans le privé, et que les autres universités sont elles aussi très actives au niveau international. Cette situation a sans doute produit des effets positifs sur Unimi, vu que les données concernant la période 2008-2011 (Regini 2012) montrent une progression importante des accords concernant les doubles diplômes des niveaux master et doctorat. C'est en effet ce type de formations qui a été ciblé en 2010 (à côtés des formations en anglais) pour renforcer l'attractivité internationale de l'université, qui compte en 2015 3 licences et 14 masters à double diplôme (dont 3 en voie de finalisation), ainsi que 3 doctorats internationaux<sup>8</sup>.

<sup>5</sup> Regini 2012, p. 3.

<sup>6</sup> Voir «*Statuto d'Ateneo*», I.4, <<http://www.unimi.it/ateneo/normativa/1427.htm>>.

<sup>7</sup> Ces programmes encouragent la coopération et les échanges entre l'Italie et les États-Unis (<<http://www.fulbright.it/>>), la France (<<http://www.universite-franco-italienne.org/>>), l'Allemagne (<<http://www.villavigoni.it/>>), le réseau européen (<[www.leru.org/](http://www.leru.org/)>).

<sup>8</sup> D'après les sections respectives du site Unimi: <<http://www.unimi.it/ateneo/formint/88996.htm>> et <<http://www.unimi.it/ateneo/formint/2539.htm>>.

Dans ce contexte assez favorable aux négociations pour l'ouverture de nouveaux accords, il a été possible de lancer un master en «Langues, Littératures, Traduction et Culture<sup>9</sup>» – sous l'impulsion de Mme Paola Ranzini, professeur des universités à l'UFR Arts, Lettres, Langues de l'Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse (Uapv) – qui s'appuie sur les enseignements des masters en Lettres et langues de l'Uapv et en *Lingue e letteratura europea ed extraeuropea* (parcours monolingue français) d'Unimi. Ces cours étant dispensés en français ou en italien, le programme international s'adresse essentiellement à des étudiants qui ont des compétences avancées dans ces deux langues. Ouvert en 2011/2012, le master compte 18 diplômés et 8 étudiants en formation pour l'année 2015/2016. Dans les paragraphes suivants j'évoquerai d'abord les démarches que l'on a dû entreprendre pour construire ce parcours à double diplôme, pour décrire ensuite comment cette expérience de formation supérieure est vécue par les étudiants.

### 1.1. *La conception/construction d'un master international*

L'élaboration de ce dispositif franco-italien – que j'ai l'honneur de coordonner pour Unimi – m'a permis de constater que la définition d'un accord pour une formation internationale est avant tout le résultat des échanges et tractations entre les enseignants qui se chargent de le mettre en place. C'est pourquoi, si l'on veut essayer d'identifier quelques facteurs susceptibles d'aider à la construction d'un projet international, il faut réfléchir à ce qui permet d'avoir des entretiens aisés et bien ciblés. Dans cette perspective, deux conditions sont à réunir: d'une part la possibilité de s'exprimer couramment dans la langue partenaire, et de l'autre la connaissance directe du contexte académique dans lequel se situera la collaboration.

Dans le cas du master en «Langues, Littératures, Traduction et Culture», les compétences des responsables du projet se sont avérées parfaitement complémentaires: Paola Ranzini (Uapv), d'origine italienne et diplômée à Unimi, est bilingue et naturellement

<sup>9</sup> Le programme, dénommé d'abord «Lettres et Langues: Traduction Littéraire», a été ainsi rebaptisé lors du renouvellement de la convention en 2013, afin de mieux mettre en évidence la possibilité d'orienter la formation selon des parcours différenciés.

bien au courant du fonctionnement interne des deux universités. En ce qui me concerne, ma spécialisation en FLE et en linguistique française m'assure une certaine aisance dans la communication orale et écrite; en outre, la participation, depuis 2005/2006, à un programme Erasmus d'échange d'enseignants avec l'Uapv a été une excellente occasion d'approfondir ma connaissance, jusqu'alors indirecte, du système universitaire français, de l'organisation des cours et des formations, des modalités et procédures des examens, des critères d'évaluation des étudiants. C'est par ailleurs grâce à ces échanges, réalisés avec les collègues du Département de FLE de l'Uapv, que j'ai eu l'opportunité de rencontrer Paola Ranzini au moment où elle était à la recherche d'un partenaire pour élaborer un master international. La création du programme «Langues, Littératures, Traduction et Culture» peut ainsi être envisagée comme une évolution des relations établies entre les deux universités grâce à la mobilité Erasmus.

Sans cette expérience préalable et cette connaissance réciproque, il aurait été assez difficile de parvenir à faire face aux nombreuses difficultés d'ordre administratif, didactique, financier que comporte la mise en place d'un master international.

Rappelons que la «*laurea magistrale*» italienne et le «*master*» français sont deux diplômes du deuxième cycle de l'enseignement supérieur correspondant à 120 crédits européens à obtenir après le cycle de licence («*laurea triennale*» en Italie). Cependant, malgré le processus de Bologne, dans le système français ces deux années restent en réalité indépendantes, le M1 correspondant à l'ancienne maîtrise et impliquant, à la fin de l'année, la validation de 60 crédits – ainsi qu'une sélection sur dossier – pour le passage en M2. Au contraire, dans les universités italiennes il s'agit d'un cycle d'études unique qui n'implique pas obligatoirement la validation des 60 crédits à la fin de la première année pour avoir accès aux cours de deuxième année, d'autant plus que les sessions d'examens de M2 permettent de valider aussi les cours suivis en M1. Ce manque d'harmonisation entre les deux systèmes<sup>10</sup> a soulevé des difficultés

<sup>10</sup> Sarah Croché (2011, p. 87) observait que «l'harmonisation n'est plus à l'ordre du jour» et que le processus de Bologne n'a pas abouti à la création d'un système homogène: «S'il ambitionnait de rapprocher les systèmes d'enseignement supérieur d'Europe du modèle du 3/5/8, le processus de Bologne a plutôt introduit une variété

majeures, allant jusqu'à l'impossibilité temporaire d'inscrire en M2 une partie des étudiants; de longues négociations ont été nécessaires pour parvenir à un compromis, qui limite à une seule session (janvier/février) la possibilité de valider les enseignements de M1 au cours de la seconde année et qui impose en tous cas l'obtention d'un minimum de 36 crédits en M1 pour l'admission en M2.

Les différences de fonctionnement entre les deux systèmes administratifs ont créé en outre des complications dans le processus de transmission et validation des notes, surtout pour les étudiants en mobilité mais en dehors d'un échange Erasmus<sup>11</sup>. Unimi ayant opté pour la création d'un service de scolarité réservé aux doubles diplômes, le personnel administratif s'attendait à recevoir toutes les informations de la part d'un bureau français analogue plutôt que des responsables académiques du programme; mais malheureusement un service de ce type n'existait pas dans l'organigramme de l'Uapv. Plusieurs rencontres avec le personnel administratif italien et français ont donc été nécessaires pour parvenir, seulement en 2015, à la mise au point d'une procédure adaptée à ce contexte spécifique.

Sur le plan didactique le premier obstacle à franchir a été sans aucun doute la recherche d'un compromis entre deux formations ayant une structure sensiblement différente, tant dans la nature des cours proposés et que pour leur distribution entre les deux années. Dans notre cas, étant donné que la «*laurea magistrale*» italienne prévoit un grand nombre de cours concernant des domaines disciplinaires autres que la langue et la littérature françaises, il a été possible d'intégrer sans trop de problèmes les enseignements dispensés à l'Uapv en offrant aux étudiants la possibilité d'opter pour une formation axée sur la traduction, sur les études théâtrales/littéraires ou sur un parcours linguistique/didactique. Au contraire, l'organisation des semestres et des sessions d'examens, ainsi que la plani-

de réformes en Europe [...]. La diversité constatée dans les cycles d'études et dans l'utilisation des ETCS [...] conduit à reconsidérer l'hypothèse selon laquelle les pays membres du processus voient plus en lui un outil d'aide à régler leurs problèmes nationaux et à rendre leur enseignement supérieur plus attractif qu'un moyen d'harmoniser l'enseignement supérieur.»

<sup>11</sup> Circonstance possible avant la mise en place du dispositif Erasmus+ mais désormais assez improbable, puisque la nouvelle version du programme permet de bénéficier d'une bourse de mobilité deux fois, pendant le premier cycle et en master.

fication des soutenances, se sont avérées plus difficiles à gérer que nous ne l'avions prévu et il a fallu finalement adopter une mobilité fixe, de telle sorte que l'étudiant est tenu à se conformer au système italien en M1 et au système français en M2.

Les écarts d'ordre didactique ont en outre des retombées importantes au niveau de l'expérience des étudiants, qui se trouvent confrontés à des modalités d'enseignement très différentes: basées, en Italie, sur des entretiens oraux et sur un riche approfondissement bibliographique à étudier de façon autonome, à l'opposé du système français qui privilégie plutôt des épreuves écrites ayant l'objectif de faire appliquer les acquis du cours sur un sujet nouveau.

Quant à l'évaluation des cours, fondée sur des échelles différentes, nous nous sommes inspirées des équivalences utilisées dans le dispositif Erasmus, qui s'est avéré un modèle efficace. Les correspondances entre le système français, qui note sur 20, et le système italien, qui évalue sur 30, ont été toutefois partiellement revues afin de parvenir à un barème qui tienne compte aussi de la fréquence d'attribution des notes du haut de l'échelle. En effet, s'il est extrêmement rare de recevoir une note de 19 ou 20 en France, un étudiant de bon niveau en Italie peut souvent être évalué 30/30 (et même «30 *e lode*» si la prestation est excellente). Les deux systèmes d'évaluation diffèrent aussi sous un autre aspect, puisqu'il n'existe aucune forme de compensation des notes dans le système italien, où un cours n'est validé que si l'étudiant obtient au moins 18/30, ce qui explique pourquoi les correspondances entre les deux systèmes de notation ne peuvent pas prendre en considération, pour l'Italie, les notes au-dessous de ce minimum. Enfin, dans le système italien l'échelle d'évaluation change lorsqu'il s'agit d'établir la note finale du diplôme universitaire, qui est sur 110, et qui inclut l'évaluation de la soutenance (de 1 à 6 points); il a donc été nécessaire de créer une grille d'équivalences pour rapporter ces 6 points aux notes sur 20 attribuées en France.

En plus des problèmes d'ordre administratif et didactique, la création d'un master international pose évidemment des difficultés d'ordre économique. Notre parcours à double diplôme implique une période de mobilité de la durée de deux semestres et les frais liés à un si long séjour à l'étranger risquent de devenir un obstacle à la réussite du projet. Des programmes de soutien

spécialement conçus pour les masters internationaux sont prévus par l'Université Franco-italienne, qui a en effet accordé un financement important pour les deux premières années, presque entièrement utilisé pour la mobilité des étudiants. En outre, pour l'année 2012/2013 la Fondazione Cariplo a lancé en Italie un programme de soutien dénommé «*Internazionalizzazione delle lauree magistrali*» qui a permis d'attribuer une bourse à une des étudiantes italiennes en mobilité à Avignon au cours de cette période. Cependant ces formes de financement manquent de stabilité; elles ne permettent d'accorder que des subventions occasionnelles. Le seul programme en mesure d'assurer un soutien régulier demeure le dispositif Erasmus, surtout dans sa nouvelle formule Erasmus+ 2014-2020, qui offre à l'étudiant la possibilité d'effectuer une expérience d'échange au cours de chaque cycle d'études et nous permet ainsi de subventionner même des étudiants ayant déjà reçu une bourse Erasmus au cours du premier cycle (ce qui n'était pas possible avec l'ancienne formule LLP-Erasmus).

## 1.2. *L'expérience des étudiants*

Si ma participation à l'élaboration du master en «Langues, Littératures, Traduction et Culture» et à la gestion de ces premières années d'activité me permet de réfléchir aux démarches administratives et didactiques impliquées dans la mise en place d'un projet international, l'expérience directe des étudiants constitue une donnée incontournable afin de mieux saisir le profil des personnes intéressées à ce type de parcours ainsi que leur rapport avec la langue et la culture d'origine/partenaire pendant la période de mobilité. Pour recueillir les témoignages nécessaires j'ai réalisé un sondage au cours de l'été 2015 en adressant un questionnaire écrit aux diplômés de notre parcours franco-italien et aux étudiants en fin de formation<sup>12</sup>. Les considérations qui suivent s'appuient donc sur les

<sup>12</sup> Le questionnaire prévoit 35 questions, ouvertes ou à choix multiples, organisées en 4 parties (A. Profil, B. Compétence dans la langue 'partenaire', C. Enjeux culturels et affectifs, D. Expériences professionnelles) et une section finale pour des commentaires libres. Réalisé en format Word, en italien, je l'ai envoyé par mail aux

réponses fournies par les 10 étudiantes (6 Italiennes et 4 Françaises) qui ont accepté de participer à cette consultation.

Les spécificités de cette formation – qui prévoit nombre de cours concernant la langue ou la littérature française et italienne, dispensés en français et en italien, et impose un niveau compétence avancé dans la langue partenaire – expliquent que les étudiants soient généralement de nationalité italienne ou française, ayant fait des études dans la langue partenaire au cours de leur premier cycle universitaire.<sup>13</sup> Leur intérêt pour une langue étrangère les motive évidemment à un long séjour à l'étranger, qui s'ajoute dans quelques cas à une expérience d'échange antérieure menée au cours des années de licence. Une différence selon la nationalité des deux sous-groupes de répondants semble orienter les choix résidentiels, étant donné que 50% des étudiantes d'origine française déclarent avoir opté pour un logement avec d'autres locuteurs natifs de langue française, contre seulement 17% des italiennes, celles-ci ayant plutôt choisi, dans la majorité des cas, des solutions avec des locuteurs de la langue partenaire ou d'autres langues<sup>14</sup>. Toutes, cependant, deviennent des médiatrices qui favorisent efficacement l'accès à la langue et à la culture étrangère à des cercles sociaux plus ou moins étendus: proches et amis profitent régulièrement de cette opportunité pour découvrir/redécouvrir la ville et le pays partenaire et, surtout, pour apprendre à les connaître en profondeur, guidés par quelqu'un qui est en train de se familiariser avec les petites routines de la vie quotidienne. Les occasions d'échange entre les deux pays se multiplient et se réalisent tant à distance (par téléphone, email, chat et Skype) que par des voyages, plus fréquents

étudiants, qui ont répondu généralement en italien (un seul questionnaire rempli en français), entre juillet et septembre 2015.

<sup>13</sup> Une étudiante de nationalité russe, sélectionnée pour l'année 2014/2015, n'a pas été consultée parce que encore en M1 au moment de la distribution des questionnaires.

<sup>14</sup> Une faiblesse du questionnaire a été de ne pas enquêter sur les motivations qui ont orienté les choix résidentiels; en outre, le nombre limité de répondants, surtout de part française, ne permet pas d'envisager une tendance stable: des liens d'amitié ou des raisons économiques pourraient expliquer cette différence. La soumission régulière d'une version améliorée du questionnaire au cours des prochaines années permettra de mieux creuser ce point et de le vérifier sur un échantillon plus représentatif d'informateurs.

de la part des Italiens que des Français. Le fait d'être souvent subventionnées par une bourse Erasmus permet aux étudiantes de s'insérer, tant à Milan qu'à Avignon, dans un réseau plus large de mobilité académique et d'entrer ainsi en contact avec des allophones; la communication est alors véhiculée par une langue tierce, l'anglais, qui s'avère ainsi la *lingua franca* des étudiants européens. Quant à l'emploi de la langue maternelle dans la ville partenaire, je constate avec surprise que la plupart des étudiantes françaises déclarent n'avoir trouvé aucune situation impliquant le recours au français à Milan en dehors du contexte académique, avec la seule exception d'une personne qui, ayant opté pour une résidence universitaire, logeait avec d'autres francophones. Celle-ci déclare en outre avoir eu l'occasion d'utiliser le français dans un magasin du centre-ville, avec une vendeuse originaire de Paris, et ajoute des remarques intéressantes sur les attitudes des Milanais face à un locuteur francophone:

certains commerçants qui repéraient facilement à notre accent que nous étions Français et sur le ton de l'ironie, ils balbutiaient quelques mots en français par sympathie, espérant une réplique pour le plaisir d'entendre parler la langue française... Ces comportements m'ont laissé supposer que le milanais [sic] en général apprécie les Français et leur langue (A17-DiS<sup>15</sup>).

En effet, la ville de Milan accueille une communauté francophone très dynamique et de nombreuses entreprises françaises dans les domaines professionnels les plus variés, de la finance à la mode, à la gastronomie, à la grande et petite distribution, sans oublier les nombreuses initiatives culturelles promues par les institutions locales et par l'Institut français. Faute de commentaires explicites de la part des Françaises qui ont répondu au questionnaire, je tends à attribuer leurs difficultés à entrer en contact avec des francophones – ou même des 'francophiles' – à des facteurs individuels et à une sorte d'inhibition face à la grande métropole<sup>16</sup>.

<sup>15</sup> Pour les citations des extraits des réponses aux questionnaires, j'utilise des sigles qui indiquent dans l'ordre: la section, le numéro de la question et les initiales de l'informatrice.

<sup>16</sup> Ayant reçu les réponses à ce sondage au cours de l'été 2015, j'ai pu mettre en place, à partir de l'année 2015/2016, des activités visant à favoriser l'intégration des étudiantes au cours de leur séjour à Milan: trois étudiantes ont ainsi animé des «tan-



En revanche, les Italiennes affirment avoir eu l'opportunité d'utiliser l'italien à Avignon (expérience de travail dans un restaurant italien) ou dans la région, sans cependant fournir plus d'informations à ce propos. En tous cas, le stage prévu en M2 a sans aucun doute favorisé les contacts avec des italophones, étant donné que les étudiantes en question l'ont effectué à l'Institut Italien de Culture de Marseille ou dans des milieux scolaires qui prévoient l'enseignement de l'italien langue étrangère.

Du point de vue de l'emploi des langues, le questionnaire visait surtout à apprécier les progrès de ces étudiantes dans la langue étrangère – déjà maîtrisée, on le rappellera, à un niveau avancé. Les réponses reçues mettent en relief, pour les deux langues, des améliorations dans les compétences orales (prononciation, écoute, interaction) et – comme conséquence naturelle – la découverte de la variation linguistique, tant au niveau diaphasique/diastratique (mots et expressions de registre familier ou populaire) que diatopique (accents et mots régionaux): l'enthousiasme pour cette initiation à une dimension de la langue peu exploitée dans les enseignements universitaires est tel que souvent les répondantes citent des exemples concrets de faits phonétiques ou lexicaux qu'elles ont appris à reconnaître.

La troisième partie du questionnaire visait à sonder les implications socio-culturelles et affectives liées à l'expérience de la mobilité. Les réponses fournies montrent que le séjour en pays étranger s'avère avant tout une occasion d'enrichissement et exploration de la culture autre, qui se réalise toujours à travers l'insertion dans un réseau d'amitiés locales, à travers une pratique plus assidue des médias écrits et/ou oraux, quelquefois grâce aussi à l'adhésion à des associations locales. Au niveau de la vie pratique (contacts avec l'administration publique et universitaire) il est intéressant d'observer – au-delà de la prise de conscience des différences didactiques ou des plaintes pour les difficultés d'insertion en M2 (cf. supra) – que l'immersion dans un contexte étranger amène parfois à remettre

des linguistiques» adressés aux étudiants de notre Département, qui prévoyaient des sorties dans la ville d'une durée d'environ 2h pour chaque rencontre. Les participantes m'ont remis un rapport dans lequel elles se déclarent enthousiastes de cette initiative, en faisant remarquer notamment son importance pour la découverte de la ville et pour l'opportunité qu'elle offre d'établir des contacts avec des camarades italiens.

en question certains stéréotypes concernant son pays d'origine ou le pays étranger. Ainsi, face aux complexités des démarches administratives accomplies en France, une Italienne admet avoir élaboré une vision plus positive de la bureaucratie de son pays d'origine, réputée pour ses complications et son inefficacité; au contraire, une Française constate avec surprise qu'à Milan – qu'elle imaginait comme une ville très performante, s'agissant de la capitale financière de l'Italie – les transactions s'effectuent encore presque toujours en espèces, selon une modalité désormais désuète ailleurs. Les réactions affectives, aux débuts de la mobilité, comportent souvent des sentiments de désarroi, frustration, inhibition, insécurité (linguistique et sociale) qui sont tout à fait prévisibles au moment de l'insertion dans un milieu encore inconnu, et qui s'avèrent en tout cas compensés par l'enthousiasme, le sens d'autonomie et de libération. À la fin du séjour ces émotions positives deviennent prioritaires, ce qui s'explique par une prise de conscience de la consolidation de ses propres compétences linguistiques et dans le domaine du «savoir-être»: les étudiantes consultées affirment avoir acquis plus de maturité et même avoir appris à se rapporter aux «autres» de façon plus assurée, constructive, respectueuse. L'ajout de remarques libres évoquant le regret pour la fin du séjour à l'étranger semble confirmer que l'expérience du diplôme international est associée à des représentations essentiellement positives.

Les résultats de ce sondage ne surprendront pas ceux qui se sont déjà intéressés à la mobilité universitaire, notamment dans le cadre du projet Erasmus. De Carlo, en particulier, a mis en relief que l'expérience de l'étudiant voyageur, loin d'être un simple stage linguistique, «peut contribuer à la construction d'une citoyenneté européenne et mondiale» (2013, p. 42), avec des implications culturelles et affectives très proches de ce que l'on a pu constater chez nos étudiantes en double diplôme. Sachant que quatre de celles-ci (trois Italiennes et une Française) avaient effectué un séjour Erasmus en licence, un point du questionnaire a été prévu pour vérifier si les deux types de mobilité ont été vécues de façon différente. Les témoignages recueillis évoquent surtout des différences d'ordre didactique ou concernant les attentes socio-professionnelles: une charge de travail plus importante dans un parcours à double diplôme, l'opportunité de mieux valoriser sa formation, d'élargir les

possibilités d'emploi. Voici les réactions à la question «*Rispetto ad un'eventuale precedente esperienza Erasmus, sotto quali aspetti ti sembra che il percorso a doppio titolo se ne distingua?*»<sup>17</sup>:

*Nella mia esperienza, per il carico maggiore di lavoro universitario, per lo spirito diverso con cui ho affrontato questo percorso, e per il fatto che non è più la prima esperienza all'estero (ed è un'altra fase della vita) (C8DaB).*

Mon année de Master à Milan est ma seule et unique expérience Erasmus. Mais je pense d'une manière générale que l'opportunité du double diplôme peut à juste titre doubler les chances d'accéder à un emploi au sein du pays conjoint, à condition que la conjoncture le permette, ce qui n'est pas toujours le cas (C8DiS).

*Offre due diplomi in due paesi diversi (C8La).*

*Non ho fatto l'Erasmus prima del doppio diploma ma da quello che ho visto e sentito, la differenza si trova nel titolo e nella scelta dei corsi (C8Lo).*

*L'Erasmus arricchisce un'esperienza universitaria che resterà comunque italiana (come anche il solo diploma); inoltre, uno studente Erasmus resterà sempre uno studente «esterno» all'Università ospitante. Un percorso a doppio titolo permette innanzitutto allo studente di sentirsi parte di due università a tutti gli effetti (peccato solo per il diverso trattamento per quanto riguarda le tasse e la consegna della tesi – microfiches obbligatorie solo a Milano, pagamento della pergamena del diploma solo per noi di Milano, etc...<sup>18</sup>) e di ottenere, ovviamente, due diplomi effettivi (C8Lu).*

*Si è inseriti in un percorso «normale» mentre gli studenti Erasmus hanno spesso dei corsi indicati per loro. La tesi di laurea e la discussione vengono svolti all'estero (C8N).*

Certaines de ces considérations s'avèrent par ailleurs intéressantes du point de vue du profil identitaire de l'étudiant en mobilité. Les deux dernières, par exemple, mettent en évidence que seulement l'étudiant en double diplôme parvient à s'insérer pleinement dans les formations de l'université partenaire et peut alors se sentir intégré à part entière dans l'institution d'arrivée. Il se démarque ainsi de l'étudiant Erasmus, qui demeure «externe» au milieu d'accueil, où il est tenu quelquefois à suivre des cours spécialement conçus

<sup>17</sup> Deux réponses ont été fournies par des étudiantes qui n'avaient pas d'expériences antérieures de mobilité, ce qui laisse supposer que la question interpelle tous les participants à ce parcours binational; la réponse C8Lo («d'après ce que j'ai vu et entendu») confirme que ce point a fait l'objet de discussions.

<sup>18</sup> Ces contraintes administratives ne sont plus actuelles, la situation ayant évolué dans la direction de l'uniformisation des procédures pour tous les étudiants.

pour les étrangers. Le double diplôme semble donc répondre de façon plus appropriée au désir d'intégration qui caractérise l'étudiant voyageur.

La dernière section du questionnaire touche aux expériences professionnelles qui s'ouvrent grâce à ce parcours franco-italien, tant durant la formation (stage) qu'après la conclusion du master. Les stages sont orientés, si possible, en fonction du sujet traité dans le mémoire. Ils se sont tenus dans des établissements scolaires si les étudiantes ont opté pour un mémoire en didactique (collaborations à l'enseignement de l'italien langue étrangère), dans des institutions culturelles quand elles ont choisi une spécialisation en traduction (traductions de catalogues et documents) ou en théâtre (assistant à la régie), dans un laboratoire de recherche dans le cas d'une spécialisation en linguistique (transcription et codification de corpus). Les débouchés qui s'ouvrent après l'obtention du diplôme sont encore difficiles à cerner, en raison du caractère encore récent de l'acquisition de ces diplômes (les premiers ayant été délivrés en 2013). Des opportunités semblent cependant s'ouvrir dans des domaines en relation avec l'expérience du stage: l'enseignement (de l'italien en France et du français en Italie), la traduction (collaborations avec des entreprises ou associations privées), la recherche (contrat doctoral en linguistique dans une autre université française). En ce qui concerne l'emploi des langues dans ces contextes, l'anglais apparaît occasionnellement comme langue tierce à côté de l'italien et du français; une étudiante signale en outre l'intention d'améliorer son niveau d'anglais à travers un séjour en Angleterre (D4La).

### *3. Pour conclure: quelles langues dans l'enseignement supérieur européen?*

Par cette contribution j'ai voulu porter un témoignage concret sur les démarches nécessaires à la mise en place d'une formation internationale et sur quelques retombées éducatives, culturelles, linguistiques, affectives des acteurs sociaux (enseignants, étudiants, administratifs, familles, amis) qui s'engagent dans cette expérience. Il me semble en effet que, face à la complexité des actions nécessaires pour créer, gérer et animer ces dispositifs, la possibilité d'avoir accès à des comptes rendus issus d'une expérience directe

peut fournir des éléments utiles à l'identification des stratégies les plus efficaces pour la mise en œuvre de ces programmes et éventuellement déboucher sur des recommandations ciblées sur des dispositifs spécifiques. La réussite de ces projets, en effet, est encore largement liée à la disponibilité du personnel enseignant et administratif qui accepte de consacrer une partie non négligeable de son temps et de ses énergies à la construction d'un programme de formation qui comporte l'immersion dans un contexte souvent difficile à saisir.

Le master franco-italien en «Langues, Littératures, Traduction et Culture» confirme l'importance des politiques européennes dans la promotion des projets internationaux, en particulier du processus de Bologne – qui, tout compte fait, assure un certain degré d'homogénéisation des diplômés et encourage la mobilité<sup>19</sup> – et du programme Erasmus, seule ressource disponible pour le financement à long terme de la mobilité des étudiants et du personnel<sup>20</sup>. Au sein des formations internationales d'Unimi – qui encourage surtout les formations «internationales» en anglais – il représente une sorte d'exception en raison du fait que les enseignements y sont dispensés en italien ou en français (selon les universités et les matières enseignées) sans qu'il soit nécessaire d'avoir recours à d'autres langues. Il est plus difficile de saisir sa spécificité par rapport à l'offre globale de doubles diplômes vers la France dans les universités italiennes, programmes désormais très nombreux mais auxquels on n'a pas encore consacré, à ma connaissance, de recherches ciblées et approfondies<sup>21</sup>.

En dernière analyse, il faudra s'interroger sur l'utilité et l'avenir des parcours internationaux qui ne s'appuient pas sur l'anglais comme langue académique, dans le contexte d'une Europe multi-

<sup>19</sup> Payeur 2011, p. 192.

<sup>20</sup> Les financements de l'Université Franco-Italienne, essentiels pour la mise en marche du projet et pour lui assurer plus de visibilité, ne peuvent être utilisés qu'au cours des deux premières années d'activité.

<sup>21</sup> Des listes des échanges en cours sont disponibles sur le site Études françaises mises en réseau (EFMR: (<<http://www.efmr.it/?op=repertoire&crepcat=10>>) et sur celui de l'Université franco-italienne (<<http://www.universite-franco-italienne.org/mobilite-fr-65-double+diplome.html>>). L'UFI propose en outre un bref bilan des accords financés entre 2001 et 2010, (<[http://www.universita-italo-francese.org/contenu/documents/docs\\_ref/Indagine\\_Binazionale\\_UIF.pdf](http://www.universita-italo-francese.org/contenu/documents/docs_ref/Indagine_Binazionale_UIF.pdf)>).

lingue qui risque, en réalité, d'aboutir à un appauvrissement:

[...] l'augmentation du nombre des langues officielles dans une Europe élargie [...] a renforcé la tendance au monolinguisme, c'est-à-dire au tout anglais. Plus il y a de langues officielles, nationales voire 'régionales', plus le terrain est propice à l'échelle européenne à l'émergence d'une seule langue commune, contrepoint inévitable à un émiettement ruineux<sup>22</sup>.

Pour que la diversité des langues soit maintenue dans les formations universitaires internationales il importe donc de réfléchir à des solutions visant à soutenir, dans chaque pays, les langues jouissant d'une longue tradition d'enseignement, ou les langues voisines, comme par exemple dans le modèle d'études secondaires que proposait Oesterreicher (2010), comprenant deux autres langues étrangères à côté de l'anglais. Dans cette perspective, les doubles diplômes entre institutions appartenant à des pays historiquement et culturellement voisins – à l'instar de celui que je viens de décrire dans cette contribution – pourraient sans doute représenter une voie à parcourir pour assurer la présence des «autres» langues dans le domaine universitaire et pour maintenir leur vitalité au sein de l'espace européen grâce au vaste entourage social mobilisé autour des acteurs impliqués dans ces parcours.

### *Bibliographie*

- Croché S. (2011), *Le processus de Bologne: sous l'emprise de la commission européenne*, in *Mutations de l'enseignement supérieur et internationalisation*, (dir.) de Imelda Eliott et alii, Bruxelles: De Boeck, pp. 79-94.
- De Carlo M. (2013), *Les vécus des étudiants Erasmus pendant leur séjour à l'étranger: un apprentissage expérientiel*, «Études de linguistique appliquée», 169, "Public Erasmus: vers une mobilité culturelle", (dir.) Jean-Michel Robert, pp. 29-46.
- Garro O. (2015), Préface, in *Réflexions sur l'internationalisation du monde universitaire. Points de vue d'acteurs*, «Cahiers du Réseau international d'acteurs réflexifs sur la Mondialisation de l'Enseignement Supérieur (RIMES)», (dir.) David Bel, Mario Laforest, Gilles Lebreton, Paris: Éditions des archives contemporaines, pp. III-VI.

<sup>22</sup> Payeur 2011, p. 197.

- Katsoyannou M., Lascu C., Mayar M.-P. (2011), *Diversité linguistique et emploi des langues nationales dans l'enseignement supérieur des pays européens*, in *L'Europe des 27 et ses langues*, (dir.) José Carlos Hererras, Valenciennes: Presses universitaires de Valenciennes, pp. 179-188.
- Minerva N. (2014), *The Two Latin Sisters: Representations of the French and the French Language in Italy*, in *European Francophonie. The Social, Political and Cultural History of an International Prestige Language*, (dir.) V. Rjéoutski, G. Argent, D. Offord, Bern: Peter Lang, pp. 113-144.
- Moreno S. (2011), *De Babel à Bruxelles: les réalités d'une politique linguistique en faveur d'un environnement polyglotte*, in *L'Europe des 27 et ses langues*, (dir.) J. Carlos Herreras, Valenciennes: Presses universitaires de Valenciennes, pp. 169-178.
- Oesterreicher W. (2010), *Le plurilinguisme européen, les univers scientifiques et les défis d'une hiérarchisation des langues*, in *Actes du XXVe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes*, (dir.) M. Iliescu, H. Siller-Runggaldier, P. Danler, Berlin/New York: De Gruyter, pp. 563-578.
- Payeur A. (2011), *Enseignement des langues: quels déplacements?, in Mutations de l'enseignement supérieur et internationalisation*, (dir.) I. Elliott et alii, Bruxelles: De Boeck, pp. 191-206.
- Regini M. (2012), *L'internazionalizzazione dell'Ateneo. Obiettivi, risultati, prospettive*, <[http://www.unimi.it/cataloghi/unicom/Rapporto\\_internazionalizzazione\\_2012.pdf](http://www.unimi.it/cataloghi/unicom/Rapporto_internazionalizzazione_2012.pdf)>.
- Robert J.-M. (dir.) (2013), *Public Erasmus: vers une mobilité culturelle*, «Études de linguistique appliquée», 169, janvier-mars.
- Università degli Studi di Milano (2012), *Statuto d'Ateneo*. <<http://www.unimi.it/ateneo/normativa/1427.htm>>.
- Truchot C. (2005), *L'anglais comme 'lingua franca': observations sur un mode de majoration*, «Cahiers de sociolinguistique», 10, pp. 167-178, DOI 10.3917/csl.0501.0167
- , (2010), *Questions de langues dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur en Europe*, «Éducation et sociétés plurilingues», 29, pp. 85-97.
- Zouogbo J.-P. (2011), *Les apories de la tentation de l'arrogance linguistique dans l'Europe des 27*, in *L'Europe des 27 et ses langues*, (dir.) J.C. Herreras, Valenciennes: Presses universitaires de Valenciennes, pp. 139-156.
- Walter H. (1997), *L'aventure des mots français venus d'ailleurs*, Paris: Laffont.

Angela Erazo Munoz, Cristiana Vieira  
Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Brasil

## Le plurilinguisme dans le cadre académique et de mobilité MERCOSUR: le cas de l'Université Fédérale d'Intégration Latino-Américaine

### Résumé

Il est évident que l'anglais est actuellement la *lingua franca* de communication internationale par excellence. Les débats actuels autour du plurilinguisme ont conduit des chercheurs européens et autres à analyser les effets de la mondialisation de l'anglais comme la seule langue hyper centrale dans les espaces académiques et scientifiques (Hamel 2013). L'université avec ses laboratoires, ses centres académiques et de recherche est un espace privilégié pour observer les dynamiques linguistiques dans l'usage de langues.

Les universités sont également des lieux d'échange et de mobilité de personnes où les formes et les choix de communication et de contact sont motivés par des choix politiques, économiques et culturels. Dans ce cadre, cet article a pour objectif de présenter et de décrire un projet éducatif et plurilingue proposé par l'Université Fédérale d'Intégration Latino-Américaine (UNILA). Cette institution, située dans la ville brésilienne de Foz do Iguaçu, triple frontière entre l'Argentine, le Paraguay et le Brésil, est née au sein du MERCOSUR et a ouvert ses portes en 2010 pour recevoir la première promotion d'étudiants venus des différents pays d'Amérique Latine et des Caraïbes. Ce projet, à la fois politique et pédagogique, a été conçu sur trois piliers: l'intégration, le bilinguisme et l'interdisciplinarité (IMEA 2009). Ainsi, «UNILA, a adopté la multi-culturalité et l'interdisciplinarité comme concepts de base pour le développement de son projet pédagogique, centré sur une formation professionnelle et scientifique, afin de contribuer au développement économique, social, culturel et politique de l'Amérique Latine». Elle a également adopté un principe: «l'éducation bilingue: portugais et espagnol» (UNILA, *Vocação da Unila*, 2012).

Dans ce contexte, cet article propose quelques réflexions à partir de nos expériences en salle de classe face au bilinguisme portugais/espagnol d'UNILA, en explorant aussi le rôle actuel et potentiel de l'intercompréhension



(Degache, Garbarino, sous presse), comme pratique plurilingue et éducative possible dans la construction linguistique et dans un contexte d'intégration régionale. En outre, nous allons présenter le cadre dans lequel a été forgée cette institution tenant compte du contexte d'intégration régionale et de communication académique internationale.

### *Abstract*

It is obvious that English is currently the lingua franca for international communication. Current debates around multilingualism led European and other researchers to analyse the effects of globalization of English as the only hyper central language in academic and scientific areas (Hamel 2013). Universities, with their laboratories, their academics and research centers are the ideal place to observe linguistic dynamisms in the use of languages.

Universities are also places for exchange and mobility of people where forms and choices of

communication are motivated by political, economic and cultural choices. In this context, this article wants to present and to describe an educational and multilingual project offered by the Federal University for Latin American Integration (UNILA). This institution, located in the

Brazilian southern city of Foz do Iguacu at the tri-national border shared by Brazil, Argentina and Paraguay, was born within MERCOSUR and opened its doors in 2010 to welcome the first students class coming from various Latin American and Caribbean countries.

This both political and educational project was based on three aspects: Integration, bilingualism and interdisciplinarity (IMEA 2009). Therefore, "UNILA adopted multiculturalism and interdisciplinarity as basic concepts to develop its educational project, centered on a professional and scientific training in order to contribute to the economic, social, cultural and political development of Latin America. It also registers the concept of a bilingual education: Portuguese and Spanish" (UNILA, Vocação da Unila, 2012).

In this context, the article suggests some thinking following the experiences in classrooms about Portuguese and Spanish bilingualism offered by UNILA. This is possible by exploring the current and potential role of intercomprehension, like multilingual and educational practice, in the linguistic construction and a context of regional integration. In addition, we will present the framework in which this institution was based, mindfulness of regional integration environment and international academic communication.

Le plurilinguisme, tout comme la diversité linguistique, est un phénomène beaucoup plus proche de l'usage courant que ce que nous croyons. Des auteurs comme L.-J. Calvet (2002), G. Lüdi et B. Py (1986), ont contribué par leurs recherches, à mettre en évidence qu'une grande partie de l'humanité est plurilingue ou vit

dans un environnement multilingue. Cependant, nous ne devons pas oublier que «On ne naît ni plurilingue ni monolingue [...] Chacun doit donc être éduqué pour pouvoir partager et apprécier un mode de parler et d'agir ensemble»<sup>1</sup>. L'éducation et les modèles éducatifs jouent un rôle fondamental à la fois dans la diffusion du plurilinguisme, comme dans la promotion de l'apprentissage des langues dans le but de promouvoir et de contribuer à l'intégration régionale, à la mobilité académique et au contact entre les langues et les cultures.

Le contexte latino-américain, avec ses spécificités du fait que l'espace linguistique impliqué comprend des locuteurs hispanophones et lusophones, ainsi que les communautés amérindiennes, contribue à cette dynamique dans le cadre des programmes visant l'intégration régionale où l'on relève avec force la nécessité d'établir des programmes d'éducation bilingue et interculturelle à tous les niveaux. En Colombie, ce besoin se reflète, par exemple, par la mise en œuvre du Plan National du Bilinguisme 2004-2019, comme stratégie pour développer la compétitivité visant l'insertion dans le monde du travail, ainsi que comme garantie d'accès à la communication par rapport aux accords internationaux. Par ailleurs, la Bolivie, en 2009, s'est proclamée État Plurinational (Ministère de la Présidence de la Bolivie, 2009) mettant en valeur et légitimant les langues et les cultures qui composent ce pays. En outre, dans des espaces d'intégration régionale plus larges comme le MERCOSUR<sup>2</sup>, les pays comme l'Argentine, l'Uruguay et le Brésil ont mis en place un large éventail de programmes d'enseignement de l'espagnol et du portugais, dans le but de consolider les langues du MERCOSUR<sup>3</sup>, et de cette façon contribuer au processus d'intégration.

Les études sur le sujet du plurilinguisme (langues en contact, bi-plurilinguisme, interactions plurilingues, multiculturalisme) occupent une place importante depuis plusieurs années, dans les débats et dans la recherche académique européenne et internationale: il est en effet désormais reconnu que les langues jouent

<sup>1</sup> Dahlet 2011, p. 47.

<sup>2</sup> Marché Commun du Sud: Mercosur en espagnol, Mercosul en portugais. Nous avons choisi pour cet article la forme en espagnol.

<sup>3</sup> De Castilho 2008, p. 142.

un rôle essentiel dans le nouvel ordre mondial multipolaire, comme l'a souligné O. García: «Language plays a vital role in today's globalized world, and it is more important than ever in education»<sup>4</sup>. Dans ce nouvel ordre, marqué par les migrations et exodes, par les frontières mais aussi par les nouvelles mobilités, l'éducation apparaît comme un vecteur important de dynamique interculturelle.

À partir de cette perspective, et dans le but de diffuser un projet novateur et plurilingue d'éducation universitaire au niveau de l'Amérique Latine, nous présentons, dans cet article, l'Université Fédérale d'Intégration Latino-Américaine (UNILA) et les lignes générales de son projet pédagogique. Nous partagerons également, par la suite, quelques aspects liés à l'expérience d'enseignement bilingue issue de notre participation comme enseignantes dans cette institution. La particularité de cette Université réside dans le caractère international de la composition de son corps académique avec des étudiants et des enseignants de toute l'Amérique Latine, ayant pour mission de mener des projets universitaires interdisciplinaires et bilingues (portugais - espagnol) mettant l'accent sur l'intégration et la mobilité académique dans l'espace du MERCOSUR.

Pour aborder cette discussion, nous présentons, d'abord le contexte du MERCOSUR et essentiellement du MERCOSUR Éducationnel en centrant notre propos sur le rôle central de l'éducation et de l'université dans la construction de l'identité latino-américaine. Dans un second temps, nous présentons les bases sur lesquelles s'appuie la construction de l'Université Fédérale d'Intégration Latino-Américaine. Enfin, nous analysons quelques aspects linguistiques de cette institution comme reflet des dynamiques sociales et économiques de ses deux principales langues de communication, le portugais et l'espagnol, insérées dans les mouvements d'intégration régionale ainsi que dans le domaine scientifique mondial.

<sup>4</sup> García 2011, p. 31.

### 1. *Le MERCOSUR: Un espace d'intégration régionale et éducative*

Le Marché Commun du Sud (MERCOSUR) a été fondé le 26 mars 1991, à partir du Traité d'Assomption qui a établi, en principe, des accords surtout commerciaux entre l'Argentine, le Brésil, le Paraguay et l'Uruguay. Cependant l'idée avait germé dans les années 1980, quand les régimes dictatoriaux à travers le Continent ont commencé à perdre du pouvoir et avec le besoin d'avancer ensemble pour renforcer la démocratie, pour motiver les pays latino-américains à établir des structures supranationales. En 1985, les Présidents du Brésil et de l'Argentine avaient déjà signé la Déclaration d'Iguaçu pour symboliser la fin du régime militaire dans les deux pays et le début du marché du Cône Sud. Fruit d'un objectif certes économique, n'occultant pas les luttes pour la liberté et la justice dans un espace ravagé par l'absolutisme pendant plusieurs décennies, le MERCOSUR émerge aussi comme force sociale et politique. Le Venezuela vient s'y inscrire en 2005, mais le processus d'adhésion n'est reconnu qu'en 2012. Le Chili devient membre associé en 1996. La Bolivie attend actuellement l'accord pour devenir membre effectif. Le Pérou devient également membre associé en 2003, la Colombie et l'Équateur l'année suivante. La signature du Protocole d'Ouro Preto (Brésil) donne au MERCOSUR une personnalité juridique internationale et fonde sa structure institutionnelle, permettant les accords et l'établissement de relations avec les pays étrangers.

Cependant, même avec un mouvement commercial interne qui a progressé de 4,5 milliards de dollars US\$ à plus de 59 milliards de 1991 à 2013, selon les données officiels du MERCOSUR (<<http://www.mercosur.int>>), le Mercosur avait d'autres ambitions. Des accords et protocoles successifs ont été signés pour garantir une action culturelle et éducative au sein du MERCOSUR, culminant par des projets d'envergure comme le PEIF (Projet d'Écoles Interculturelles de Frontières) et le récent ARCU-SUL (Système de Certification Régional des Cours Supérieurs des Pays du MERCOSUR et Pays Associés), qui cherche à garantir la validité des titres et diplômes de niveau universitaire entre les pays membres. Ces conquêtes font partie des actions du

MERCOSUR Éducatif, branche de l'organisation pour les projets en Éducation à tous les niveaux.

Contrairement à d'autres blocs économiques, le MERCOSUR, tout en prenant conscience de l'importance de l'éducation dans sa proposition pour l'intégration, a créé en 1991, le MERCOSUR Éducatif, un organisme qui vise le développement des politiques publiques, la création et la mise en œuvre de programmes et projets communs, la promotion de l'intégration et le développement de l'éducation dans toute la région du MERCOSUR et ses pays associés.

Témoin et acteur du travail international de plus en plus collaboratif développé dans les divers domaines de la connaissance, l'espace MERCOSUR commence à penser la diversité linguistique, à intégrer et à reconnaître l'importance de l'enseignement des langues (locales et étrangères) dans les pays qui intègrent cet espace. En ce sens, les faits saillants ont été l'éducation et la promotion linguistique comme le PEIF, cité ci-dessus. Ce programme a pour but principal l'intégration à travers le partage culturel et éducatif via l'échange linguistique.

En ce qui concerne les aspects linguistiques, le MERCOSUR a trois langues reconnues: l'espagnol, le portugais et le guarani. Cependant, il a été stipulé par le Protocole d'Ouro Preto en 1994 que les langues officielles de travail sont l'espagnol et le portugais. À cet égard, tous les documents et règles officiels adoptés par les organismes qui composent le MERCOSUR sont disponibles dans ces deux langues.

Le Brésil est frontalier avec tous les pays de l'Amérique du Sud, sauf le Chili et l'Équateur. Seul pays de langue portugaise du Continent, il recense néanmoins plus de 70% des locuteurs parmi les pays membres du MERCOSUR, face à 26% d'hispanophones et 3% de locuteurs du guarani, selon les données récentes du Ministère des Affaires Étrangères du Brésil. L'intégration passe donc par l'insertion du portugais dans les échanges linguistiques. C'est pourquoi le PEIF promeut et garantit l'enseignement du portugais et de l'espagnol dans les écoles situées tout au long de la frontière, ainsi que l'enseignement d'autres disciplines dans ces deux langues. Il y a aussi des projets où le guarani a été inséré, sur la frontière entre le Paraguay et le Brésil, dans les écoles des

villes de Pedro Juan Caballero – du côté paraguayen – et Ponta Porã – du côté brésilien.

À Foz do Iguazu, ville où se trouve le campus de l'Université Fédérale d'Intégration Latino-Américaine (UNILA), c'est au sein de l'institution que se tiennent les réunions où sont définies les actions du PEIF entre l'Argentine, le Brésil et le Paraguay. Ce programme prévoit une coordination qui part de l'institution de l'enseignement supérieur pour organiser et partager le travail entre les écoles et les lycées de la triple frontière. Une des conditions du Programme est justement d'intégrer les universités et l'enseignement de base. Développés surtout sur les frontières du Brésil avec l'Argentine, la Bolivie, le Paraguay, l'Uruguay et le Venezuela, les échanges entre enseignants et étudiants des pays concernés promeuvent l'intégration régionale dans les contextes bilingues et plurilingues, par le biais de l'éducation interculturelle et construit à travers les opportunités qui y sont créés.

L'Université en tant qu'institution sociétale, a eu et a toujours une place centrale dans la construction politique et sociale de toute l'Amérique Latine. Les débats sur l'enseignement supérieur et sur l'institution universitaire, ont accompagné un grand nombre de processus historiques, économiques et politiques du continent, de la colonisation à nos jours.

A partir de la reconnaissance de l'université en tant qu'institution sociale de démocratisation, l'écrivain et théoricien de l'éducation, A. Teixeira, affirme que «la philosophie de l'éducation dominante venue de l'Europe commence maintenant à être modifiée sous l'impact des nouvelles conditions scientifiques et sociales [...]. Ici aussi, en prenant conscience de notre expérience nationale nous pouvons construire une mentalité brésilienne et avec elle notre propre philosophie de l'éducation» (1968, p. 20). Cet auteur, dans la même ligne que Paulo Freire, propose à partir de ses réflexions un lien entre identité et éducation pour trouver des nouveaux chemins d'intégration et d'inclusion dans un espace d'égalité sociale. Concernant ce sujet, des propositions innovantes pour l'enseignement supérieur incluant la dynamique de la mobilité internationale peuvent être développées.

Parmi les axes de mise en œuvre du MERCOSUR Éducatif, l'ARCU-SUL a pour but de garantir des critères pour les

cours universitaires, la recherche scientifique et les diplômes et certificats délivrés par les institutions d'enseignement supérieur, permettant ainsi aux enseignants, élèves et chercheurs de valider les formations suivies auprès de ces institutions dans les pays membres. Pour l'UNILA, par exemple, cet accord permet la reconnaissance de ses cursus auprès de la communauté latino-américaine, dans un premier temps auprès des pays membres du MERCOSUR et par la suite dans tous les pays avec lesquels l'université maintient des accords bilatéraux.

Comme sur tous les continents, le processus d'internationalisation est donc accompagné en Amérique Latine de programmes concernant le plurilinguisme. Ainsi pour l'année 2015, différentes actions ont été menées comme par exemple le *Séminaire virtuelle: internationalisation universitaire en Amérique Latine: Outils de politique et de gestion*, du Centre d'Etudes et de Recherche en Enseignement Supérieur du MERCOSUR.

L'Université en tant qu'institution est confrontée à de nouveaux processus sociaux. Elle a joué et joue encore en Amérique Latine un rôle clé, au niveau politique en contribuant à la consolidation de la citoyenneté et à la construction de la pensée latino-américaine qui passe par la maîtrise des langues.

L'espace du MERCOSUR présente certaines similitudes avec l'Union Européenne, dans la recherche d'une voie favorable pour établir la communication entre les diverses langues et cultures qui le constituent. En consonance avec les objectifs politiques, économiques et de mobilité internationale des espaces d'intégration régionale, l'éducation et plus particulièrement l'Université deviennent aussi des espaces privilégiés d'échanges et de contacts passant par des langues autres que l'anglais.

## 2. UNILA: *La construction d'une pensée scientifique en dialogue avec les langues*

Parmi les différents projets éducatifs, apparaît en 2007 dans les discussions au sein du MERCOSUR l'idée de la création d'une université pour promouvoir l'intégration régionale et pour développer la connaissance scientifique à partir des réalités latino-américaines. Cependant, malgré le grand intérêt pour ce

projet, ce n'est que le Brésil qui a pris en charge l'initiative. En 2007 le projet de loi de création de l'université est soumis au gouvernement (congrès) et une fois approuvé, s'est mis en place le processus d'implantation de l'Université Fédérale d'Intégration Latino-Américaine (UNILA). Cette institution, située dans la ville brésilienne de Foz do Iguacu, et à la frontière entre le Brésil, l'Argentine et le Paraguay, a ouvert ses portes en 2010 pour recevoir la première promotion des étudiants.

L'Université bilingue portugais/espagnol d'Amérique Latine UNILA, a adopté la multiculturalité et l'interdisciplinarité comme concepts de base pour le développement de son projet pédagogique, centré sur une formation professionnelle et scientifique, afin de contribuer au développement économique, social, culturel et politique de l'Amérique Latine<sup>5</sup>.

La particularité de cette Université réside dans le caractère international de la composition de ses effectifs avec un corps enseignant et des étudiants brésiliens et étrangers venant majoritairement des pays latino-américains.

L'espace MERCOSUR et l'UNILA présentent pour nous une situation intéressante du point de vue linguistique. En ce qui concerne le MERCOSUR, de ses trois langues officielles l'espagnol, le guarani et le portugais, deux appartiennent à la famille des langues romanes et sont majoritairement parlées. Ainsi pour UNILA, même s'il s'agit d'une université publique brésilienne, l'offre d'enseignement, l'évaluation, les activités scientifiques et les productions académiques peuvent se faire aussi bien en espagnol qu'en portugais. Ce cas a suscité notre intérêt car il se révèle comme un terrain idéal pour observer les dynamiques linguistiques dans le cadre académique (contacts linguistiques et communication en intercompréhension) face à l'importance de l'anglais comme langue de communication scientifique internationale.

Dans ce sens, nous observons que dans un espace de mobilité internationale inséré dans la mondialisation, l'enseignement

<sup>5</sup> UNILA, 2013, p. 4. A UNILA adotou a multiculturalidade e a interdisciplinaridade como conceitos básicos para o desenvolvimento de seu projeto pedagógico, voltado para a formação de profissionais e pesquisadores comprometidos com o desenvolvimento econômico, social, cultural e político da América Latina. (Programme disciplinaire de la licence en cinéma, 2013, p. 4).



ainsi que le processus de construction de la connaissance (activités d'enseignement, recherche et divulgation scientifique) ne se façonnent pas toujours dans une langue qui soit partagée et parlée pour tous. Dans le cas d'UNILA, basé sur une politique linguistique du «bilinguisme réceptif» et de reconnaissance de l'espagnol et du portugais comme langues d'intégration (Hamel 2013), il n'y a pas *une* langue privilégiée pour l'enseignement ni entre les individus. C'est précisément par le plurilinguisme que s'institue le processus d'enseignement/apprentissage, ce qui est facilité par les interactions quotidiennes bi-plurilingues.

La problématique de la traduction comme truchement pour la communication, ainsi que le recours à l'anglais comme langue de communication académique, ont déjà suscité l'intérêt d'un certain nombre de chercheurs, qui se sont penchés sur les différents aspects de la question, notamment du point de vue de l'économie linguistique<sup>6</sup>. Ces chercheurs mettent en évidence les implications financières de la masse de travail de traduction et d'interprétation dans l'optique du tout-anglais, mais leurs questionnements portent aussi sur la faisabilité et l'équité de cette démarche pour mener une communication efficace et juste dans la construction linguistique de l'Union Européenne ainsi que dans les institutions universitaires dans leur processus d'internationalisation. Dans un ouvrage collectif dirigé par V. Conti et F. Grin, 18 chercheurs ont apporté leurs contributions pour une réflexion qui propose l'intercompréhension comme une voie alternative susceptible de «renouveler en profondeur la pratique du multilinguisme»<sup>7</sup>. Dans cette perspective, nous considérons que l'intercompréhension et d'autres pratiques plurilingues comme le Tandem sont bien une des formes de plurilinguisme académique qui se présente comme solution pragmatique à l'UNILA.

En ce qui concerne l'intercompréhension partant de la définition de Doyé: «l'intercompréhension est une forme de communication dans laquelle chaque personne s'exprime dans sa propre langue et comprend celle de l'autre»<sup>8</sup>, nous pouvons dire

<sup>6</sup> Grin 2004, 2013.

<sup>7</sup> Cf. Conti, Grin 2008, 4<sup>ème</sup> de couverture.

<sup>8</sup> Doyé 2005, p. 7.

que dans cette université, les cours ainsi que les activités académiques (formelles et informelles) se développent en langues romanes entre individus qui ne sont pas passés, dans la plupart des cas, par un apprentissage préalable de la langue de l'autre. De ce fait, la pratique de l'intercompréhension comme forme de communication et comme moyen d'instruction est une pratique courante car les étudiants et les enseignants ont la liberté de choisir en quelle langue s'expriment et de passer d'une langue à l'autre pendant les activités académiques.

Par ailleurs et dans ce sens, d'autres pratiques d'enseignement-apprentissage de langues sont également présentes et développées à UNILA grâce au potentiel multilingue présent dans la composition de ses étudiants et enseignants (hispanophones et lusophones). Le Tandem est défini par V. Rammé et L. Tirloni comme «un partenariat entre deux apprenants de langues étrangères, dans lequel chaque étudiant a le compromis, vis à vis de l'autre, d'enseigner sa langue-culture et, en contrepartie, d'apprendre la langue-culture de son collègue»<sup>9</sup>. Cette thématique a fait également l'objet de recherche de Rammé et Tirloni qui dans son article *Tandem, autoavaliação e a autonomia na aprendizagem de línguas estrangeiras* (2015) analysent l'implémentation du Tandem sur le terrain de l'Unila et d'autres universités Brésiliennes.

Dans cette perspective, le Tandem, pratique de salle de classe qui privilégie l'apprentissage collaboratif, peut être compris comme la métaphore de l'expérience du bilinguisme à l'Unila. Pendant un semestre, nous avons ainsi développé une partie des cours d'Espagnol Langue Etrangère (ELE) et de Portugais Langue Etrangère (PLE) en Tandem. D'autres duos de professeurs ont également partagé la même expérience dans leurs classes. Dans nos cours, les élèves d'espagnol et ceux de portugais sont réunis dans un même espace ayant par tâche des consignes dans la langue inverse: portugais pour les hispanophones et espagnol pour les brésiliens. Les professeurs deviennent des médiateurs et

<sup>9</sup> Tirloni, Rammé 2015, p. 458: «Em síntese, trata-se de uma parceria entre dois aprendizes de línguas estrangeiras na qual cada estudante se compromete a ensinar sua língua-cultura ao outro, em troca de aprender mais sobre a língua-cultura do colega».

ce sont les élèves qui corrigent leurs collègues dans un soutien mutuel en deux langues.

Cette pratique de Tandem a permis aux étudiants universitaires non seulement d'avancer dans la langue étrangère avec un compagnon qui devient son formateur, mais aussi de s'engager dans l'activité comme sujet actif, qui propose en lieu de seulement répondre aux propositions du professeur. Pour les cours de langues comme pour d'autres disciplines, le bilinguisme et la composante internationale de l'université nous ont donné des ressources (humaines et linguistiques) pour mettre en place des pédagogies et des pratiques communicatives où le plurilinguisme n'est plus un défi problématique mais plutôt un élément promoteur pour l'apprentissage. De ce fait, nous voyons qu'un nouveau rythme s'installe pendant le processus qui permet à l'élève de s'appropriier aussi de l'échange de l'apprentissage.

Ouverte en 2010, l'UNILA commence à acquérir une visibilité tant au niveau national qu'international car le bilinguisme a permis de créer un espace de partage dans lequel tous les acteurs trouvent leur place.

A la différence de l'Union Européenne, les pays de l'espace Latino-américain (y compris les Caraïbes) ont principalement, comme langues officielles et co-officielles des langues de la même famille: l'espagnol, le portugais ou le français, ce qui offre un terrain propice pour la possible implantation des propositions de communication par le biais de l'intercompréhension entre langues romanes (Capucho *et al.* 2007). Evidemment, ceci n'empêche pas la reconnaissance et l'importance qu'ont les langues amérindiennes, régionales, vernaculaires, langues d'héritage et toutes les langues qui constituent aussi la richesse de ces nations. Dans la perspective des approches plurielles (Troncy *et al.* 2014), des processus de tolérance, de respect et de sensibilisation linguistique peuvent être développés pour donner une meilleure visibilité aux diverses langues et langages qui ont été réduits au silence, négligés et rendus invisibles dans l'espace public pendant des décennies.

À ce propos, E. Hamel (2008) souligne:

La nouvelle relation émergente entre l'espagnol et le portugais, en tant que langues d'intégration régionale, dans l'espace du Mercosur reflète, en

effet, une orientation qui essaie d'élargir et renforcer les «champs d'énonciation» (Guimarães 1999) entre ces deux langues et ainsi construire un bi-plurilinguisme additif. Toute politique linguistique qui vise cet objectif, ne pourrait pas se conformer aux politiques traditionnelles et homogénéisatrices conçues par l'Etat Nation, lesquelles se sont limitées à la standardisation des langues de leurs territoires nationaux<sup>10</sup>.

Comme nous l'avons observé, les besoins et les opportunités d'ouvrir des espaces d'échange économique, social et culturel pour la promotion de la mobilité, de la coopération et des contacts sont de plus en plus nombreux. Cependant, pour que de tels objectifs puissent se réaliser, il est indispensable d'élargir les différents canaux de communication, de faire des efforts d'intercompréhension, de sorte que la mise en œuvre de politiques linguistiques devienne cohérente vis-à-vis des besoins de la société globale.

La pluralité des langues est de mieux en mieux perçue comme une donnée essentielle à la compréhension du fait humain. La recherche sur le plurilinguisme et ses modalités connaît en conséquence un fort développement: les évolutions de la recherche sont toujours l'écho des transformations de la société<sup>11</sup>.

C'est donc dans cette perspective et ce contexte géopolitique latino-américain, que nous voulons présenter, par notre exemple, que le plurilinguisme académique et la construction d'une pensée peuvent se développer et s'inscrire dans un contexte international en tenant compte de cette diversité linguistique et culturelle.

<sup>10</sup> «La nueva relación que emerge entre el español y el portugués como lenguas de integración regional en el Mercosur refleja de hecho una orientación que pretende ampliar y potencializar los “campos enunciativos” de ambas lenguas y crear un bi-plurilinguismo aditivo. Cualquier política lingüística que impulse este objetivo no podrá ceñirse a las tradicionales políticas homogeneizadoras del Estado Nacional que se limitaron a estandarizar las lenguas en sus territorios nacionales» (Hamel 2008, p. 73).

<sup>11</sup> Alessio. Baude 2010, p. 4.

### *Conclusion*

L'UNILA comme d'autres projets éducatifs du MERCOSUR apporte des réponses possibles aux demandes qui découlent de «la nécessité d'une structure qui relierait les résultats de la recherche et de l'enseignement avec les besoins réels d'intégration et du développement des sociétés sud-américaines»<sup>12</sup>.

À cet égard, plusieurs chercheurs soulignent combien l'étude et la pratique du plurilinguisme est non seulement une réalité, mais une nécessité dans un monde globalisé. Comme l'indique L.-J. Calvet (2001):

Nous pouvons penser, ou attendre, que le plurilinguisme, pour la pluralité et la diversité qu'il met en évidence, par la coexistence qu'il impose et pour les échanges qu'il permet, puisse devenir un facteur de participation, de coexistence, d'ouverture pour les autres<sup>13</sup>.

Pour F. Grin, spécialiste du sujet, en ce qui concerne l'enseignement universitaire: «une formation plurilingue, par définition, ne peut pas être intégralement en anglais» (Grin 2013). Il ne faut pas, bien évidemment, sous-estimer l'importance de l'anglais et les possibilités que cette langue offre comme outil de communication et divulgation scientifique. Cependant, il ne faut pas négliger non plus d'autres langues et manifestations langagières qui sont aussi très présentes, dans d'autres stades de la recherche, parfois tout au long du processus, même si le résultat final ou la publication se fait dans une langue dominante comme l'anglais. Ainsi F. Grin montre également dans nombreux travaux que «l'idée que l'anglais serait «la» langue du monde universitaire est totalement fautive» (Grin 2013) et que justement au sein de la communauté académique nous pouvons observer d'autres dynamiques qui sont trop occultées par l'idée que l'anglais serait la seule langue universitaire (Hamel 2013; Grin 2013).

<sup>12</sup> «La necesidad de una estructura que permita conectar los resultados de la enseñanza y de la investigación con las necesidades reales de la integración y del desarrollo de las sociedades suramericanas» (Briceño Ruiza 2011, p. 251).

<sup>13</sup> «Sabemos todo esto pero, al mismo tiempo, podemos pensar, o esperar, que el plurilingüismo, por la pluralidad y la diversidad que pone en evidencia, por la coexistencia que impone y por los intercambios que permite puede ser un factor de participación, de convivencia, de apertura hacia los demás».

L'UNILA, non seulement du fait qu'elle représente le résultat de l'histoire d'une volonté et d'une conquête politiques, mais aussi et surtout du fait qu'elle a réussi à mettre en place un grand laboratoire d'expériences et d'échanges jamais envisagées auparavant en Amérique Latine, devient un espace privilégié d'observation, une référence actuelle des pratiques plurilingues et interculturelles. Chaque jour, en classe, nous rencontrons des différences plus ou moins marquées que jusque-là nous avions ignorées. Une nouvelle identité – ou un nouveau regard sur l'identité – naît peu à peu, démystifiant des images que nous Latino-Américains cultivons depuis des siècles à cause de la méconnaissance et de la distance entre nos peuples. Dans cet espace, l'anglais a aussi sa place comme langue adjuvante. Cependant, elle vient rejoindre les autres langues, dans l'objectif d'une construction plus large dans laquelle le principe est l'intégration et la construction partagé de la connaissance.

Nous connaissons l'histoire de la colonisation du continent latino-américain, les guerres pour l'indépendance vis-à-vis de la Couronne espagnole, les accords qui ont assuré d'abord l'empire brésilien pour culminer avec la République indépendante. Nos cheminements historiques, surtout après les périodes dictatoriales qui ont dominé la plupart des pays d'Amérique Latine dans les années 1960 et 1970, nous ont beaucoup apporté et rapprochés, mais le noyau restait encore celui de la culture colonisatrice.

Le défi maintenant, dans les premières décennies du XXI<sup>e</sup> siècle, est de créer un axe, un pont entre ce que nous portons de cette culture – qui est aussi la nôtre – en nous reconnectant à notre première histoire, notre *avant*, nos cultures et langues originaires. Des cultures qui rassemblent dans la diversité et grâce au plurilinguisme dans un effort de (re)connaissance mettant de côté le rapport de force pluriséculaire. Cet effort permet qu'aucune langue ne s'impose sur les autres, mais qu'elle les complète pour avancer ensemble. La grande question n'est pas de savoir quelle langue est la plus importante ou la plus parlée, mais de savoir quels outils et quelles stratégies nous pourrions utiliser dans un monde vraiment plurilingue, où toutes les langues et cultures travaillent ensemble pour l'inclusion dans l'espace de l'intégration et des nouvelles approches du savoir académique.

## Bibliographie

- Alessio M., Baude O. (2010), *Introduction, Dossier Diversité des langues et plurilinguisme*, «Culture et Recherche», 124, pp. 4-5.
- Briceño Ruiz J. (2011), *El Mercosur y las Complejidades de la Integración Regional*. Buenos Aires: Teseo Editora.
- Calvet L.-J. (2001), *Identidades y plurilingüismo*, in *Tres espacios lingüísticos ante los desafíos de la mundialización Actas del Coloquio Internacional, París, 20 y 21 de marzo de 2001*, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI, Servicio de Publicaciones, pp. 93-104.
- , (2002), *Le Marché aux langues: les effets linguistiques de la mondialisation*, Paris: Plon.
- Capucho F., Martins A., Degache C., Tost M.A. (éd.) (2007), *Diálogos em intercompreensão*, Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Dahlet P. (2011), *Le plurilinguisme sur un baril de poudre : splendeur d'un idéal et violences des pratiques*, in *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris: Éditions des archives contemporaines (EAC) et l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), pp. 45-60.
- De Castilho A. (2008), *Integrando América Latina através da pesquisa lingüística*, in *Política Lingüística na América Latina*, ed. D. Da Hora, R. Marques de Lucena, Joao Pessoa, Brasil: Ideia, Editor universitária, pp. 141-147.
- Degache C. (2006), *Didactique du plurilinguisme: travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues*, voll. 1–2, Grenoble: Dossier pour l'HDR, Université de Grenoble.
- Degache C., Garbarino S. (éd.), (sous presse), *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues: l'intercompréhension*. Grenoble: ELLUG.
- García O. (2011), *Bilingual education in the 21<sup>st</sup> century: a global perspective*, 2<sup>e</sup> éd., Malden (MA): Wiley-Blackwell.
- Grin F. (2004), *On the costs of cultural diversity*, in *Cultural diversity versus economic solidarity*, ed. Van Parijs, Seventh Francqui Colloquium, pp. 189-202. <<http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/etes/documents/FrancquiBook1.pdf>>.
- , (2013), *L'anglais dans l'enseignement académique: le débat s'égaré dans les clichés*, «Bulletin AUF», 18.04.2013.

- Grin F., Conti V. (2008), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*, Genève: Georg.
- Guimarães E. (1999), *Política de línguas na América Latina*, in *Actas del Congreso Internacional Políticas lingüísticas para América Latina*, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, pp. 297-304.
- Hamel R.E. (2008), *La globalización de las lenguas en el siglo XXI entre la hegemonía del inglés y la diversidad lingüística*, in *Política Lingüística na América Latina* (ALFAL), Torre - João Pessoa - P: Idéia, Editora universitária, pp. 45-79.
- , (2013), *El campo de las ciencias y la Educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: elementos para una política del lenguaje en América Latina*, «Trabalhos em Lingüística Aplicada», 52.2, pp. 321-384.
- Instituto Mercosul de Estudos Avançados-IMEA (2009), *A UNILA em Construção, Um projeto universitário para a América Latina* (Comissão de Implantação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, vol. 1., Brasil: Publicações IMEA. <<https://unila.edu.br/sites/default/files/files/Unila%20em%20constru%C3%A7%C3%A3o.pdf>>.
- ITAMARATY (s.d.), Ministério das Relações exteriores do Brasil ITAMARATY. <<http://www.itamaraty.gov.br>>.
- Lüdi G., Py B. (1986), *Être bilingue* (3<sup>e</sup> éd.), Bern: Peter Lang.
- MERCOSUR. (e.d.), *MERCOSUR/MERCOSUL*. <<http://www.mercosur.int>>.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (s. d.). *Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019*. <<http://www.colombiaprende.edu.co/html/productos/1685/article-158720.html>>.
- Ministerio de la Presidencia de Bolivia (2009), *Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia 2009*. <<http://www.harmonywithnatureun.org/content/documents/159Bolivia%20Constitucion.pdf>>.
- Miranda E.M. (ed.) (2015), *Democratización de la educación superior, una mirada desde el Mercosur: a cuatrocientos años de la universidad de la región*, (1<sup>era</sup> ed.), Córdoba - Argentine: Unquillo Narvaja.
- Teixeira A. (1977), *Educação e o mundo moderno* (2da éd.), Sao Paulo: Cia. Editora Nacional.
- Tirloni L.P., Rammé V. (2015), *Tandem, autoavaliação, e a autonomia na aprendizagem de línguas estrangeiras*, «Trabalhos em Lingüística Aplicada», 54.3, pp. 457-482.



Troncy C., Pietro J.-F. de, Goletto L., Kervran M. (éd.) (2014), *Didactique du plurilinguisme: approches plurielles des langues et des cultures*, Rennes: Presses universitaires de Rennes.

UNILA (2012), *Vocação da Unila*. <<http://unila.edu.br/conteudo/vocaçãoda-unila>>.

UNILA (2013), *Projeto Pedagógico Do Curso De Graduação Em Cinema E Audiovisual*. <[https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/PPC-CINEMA%20E%20AUDIOVISUAL\(Atualizada\).pdf](https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/PPC-CINEMA%20E%20AUDIOVISUAL(Atualizada).pdf)>.

V

L'anglais comme langue-pont vers le plurilinguisme



Teresa Maria Wlosowicz

Université Ignatianum à Cracovie; Faculté Externe des Humanités  
et des Sciences Sociales à Mysłowice, Pologne

## L'acquisition du français, de l'allemand et du russe comme L3 après l'anglais comme L2 par les étudiants polonais: les inter- actions interlinguales et le rôle de la conscience linguistique

### *Résumé*

La présente étude a pour but une investigation des interactions interlinguales (au sens large, comme par exemple, le transfert, les interférences, etc., cf. Herdina et Jessner 2002) dans l'acquisition du français, de l'allemand et du russe comme L3 par les locuteurs natifs du polonais, où une attention particulière se fait à l'influence de l'anglais (L2). L'article est basé sur trois études de l'auteure: une étude sur la production des gérondifs et des infinitifs en anglais (L2) et en français (L3), une sur l'identification des fausses expressions idiomatiques et des erreurs lexicales en anglais (L2) et en allemand (L3) et, finalement, une sur l'influence de l'anglais (L2) sur le traitement, notamment sur la production du russe (L3). Comme le montrent les résultats, l'influence de l'anglais est observable dans toutes les combinaisons de langues analysées. Cela semble confirmer le rôle de *l'association du caractère étranger* et de *la perception de la correction* (De Angelis 2005), ce qui veut dire que les apprenants ont souvent tendance à percevoir les langues étrangères comme plus proches l'une de l'autre que de la langue maternelle. En outre, l'étude souligne l'importance de la conscience linguistique dans l'apprentissage de L3: bien que les similarités entre les langues facilitent l'apprentissage des langues consécutives, il faut également faire attention aux différences afin d'éviter le transfert négatif.

### *Abstract*

The present study aims to investigate cross-linguistic interaction (in a broad sense, for example, transfer, interference, etc., cf. Herdina and Jessner, 2002) in the acquisition of French, German and Russian as L3 by native speakers of Polish, where special attention is paid to the influence of English (L2). The article is based on three studies by the present author:

a study on the production of gerunds and infinitives in English (L2) and French (L3), a study on the identification of false idiomatic expressions and lexical errors in English (L2) and German (L3) and, finally, on the influence of English (L2) on the processing, especially the production of Russian (L3). As the results show, the influence of English is observable in all the language combinations under analysis. This seems to confirm the role of *the association of foreignness* and *the perception of correctness* (De Angelis 2005), which means that learners often tend to perceive foreign languages as closer to one another than to the native language. In addition, the study stresses the importance of language awareness in L3 learning: even though cross-linguistic similarities facilitate the learning of subsequent languages, one should also pay attention to differences in order to avoid negative transfer.

### *Introduction*

Le but de l'étude est une investigation des interactions interlinguales dans l'acquisition du français, de l'allemand et du russe (L3) par les étudiants polonais (L1), notamment de l'influence de l'anglais (L2). Suivant Herdina et Jessner (2002, p. 29), nous admettons ici que les interactions interlinguales sont de plusieurs types et qu'elles englobent le transfert, les interférences, l'alternance codique, les emprunts, etc. En même temps, nous analysons le rôle de la conscience linguistique dans la gestion des systèmes plurilingues, notamment dans l'application consciente des stratégies de transfert et dans la perception des interférences. Nous pouvons supposer que, si l'on se rend compte des interférences, on peut mieux les contrôler. En effet, comme le montre le phénomène du *changement de système* (*system shift*<sup>1</sup>) les plurilingues ne se rendent pas compte de certaines interférences et prennent les mots empruntés, par exemple, à L2, pour des mots de L3. De plus, comme l'anglais constitue la L2 de la plupart des apprenants plurilingues d'aujourd'hui, il faut prendre en considération les possibilités d'utiliser l'anglais comme passerelle linguistique dans l'apprentissage de diverses L3s. Pour cette raison, dans le présent article, nous allons aussi analyser la conscience linguistique des apprenants du point de vue de l'anglais comme source de transfert positif ainsi que négatif.

<sup>1</sup> De Angelis 2005, pp. 10-11.

Étant donnée la dynamique des systèmes plurilingues d'une part et la représentation interconnectée des langues de l'autre, les interactions interlinguales<sup>2</sup> entre L1, L2 et L3 sont inévitables. Les langues au sein du répertoire linguistique de l'apprenant interagissent constamment et elles se restructurent les unes sous l'influence des autres, d'où résulte la multicompétence, c'est-à-dire, «l'état composé d'un esprit qui contient deux grammaires»<sup>3</sup>, ou bien plusieurs grammaires dans le cas des personnes plurilingues.

Sans doute, de nos jours, la langue étrangère dominante dans ces répertoires est généralement l'anglais. Il est enseigné à partir de l'école primaire, voire à partir de l'école maternelle, en tant que langue mondiale que tout le monde est censé connaître (Holtzer 2001). Or, dans la présente étude les distances entre les langues sont différentes: le polonais et le russe sont des langues slaves, l'anglais et l'allemand sont des langues germaniques, alors que le français est une langue romane, mais l'anglais y a emprunté beaucoup de vocabulaire, ce qui fait que certains apprenants perçoivent ces deux dernières langues comme proches<sup>4</sup>.

Cependant, on pourrait se demander si les étudiants qui apprennent l'anglais depuis l'enfance connaissent vraiment bien cette langue. En fait, comme l'a remarqué Pawlak (2016), le niveau de compétence en anglais des étudiants en philologie anglaise a récemment drastiquement diminué. Or, maintenant on apprend l'anglais depuis l'école primaire, voire depuis l'école maternelle, et on a accès à beaucoup plus d'input, par exemple, grâce à l'Internet (mais non seulement) qu'on en avait dans le passé. Il serait aussi intéressant de savoir quel niveau de compétence en anglais est nécessaire pour qu'il devienne une source de transfert et/ou d'interférences. Comme l'a montré Müller-Lancé (2002), pour servir de source de transfert positif dans l'intercompréhension, une langue doit être maîtrisée au niveau productif et non seulement au niveau réceptif. En revanche, deux interlangues peuvent interférer l'une avec l'autre (Kellerman 1987)

<sup>2</sup> CLIN, ou cross-linguistic interaction, terme de Herdina et Jessner (2002).

<sup>3</sup> Cook 1992, p. 557, notre traduction.

<sup>4</sup> Ringbom 1987, p. 45.

et, comme l'ont remarqué Newmark et Reibel<sup>5</sup>, «deux langues imparfaitement maîtrisées peuvent s'infecter l'une à l'autre à un degré plus grand que la langue maternelle n'infectera l'une ou l'autre».

La présente étude est basée sur trois études différentes de la présente auteure<sup>6</sup>, portant sur plusieurs aspects de la compétence linguistique, à savoir, sur la grammaire, sur le vocabulaire et sur la phraséologie, qui fait aussi partie du vocabulaire en tant qu'unités polylexicales (Moon 1997).

Les questions de recherche sont les suivantes:

Premièrement, quelles influences de l'anglais peuvent être observées dans le traitement des différentes L3s: c'est-à-dire dans la production, mais aussi dans la compréhension, en particulier pour la reconnaissance des unités phraséologiques?

Deuxièmement, quel peut être le rôle de la conscience linguistique dans l'utilisation du transfert positif et dans l'élimination du transfert négatif et des interférences? En particulier, nous nous concentrons ici sur les possibilités d'appliquer la conscience linguistique pour améliorer la compétence en production langagière, notamment en L3.

### 1. *La compétence plurilingue*

Comme nous l'avons déjà signalé, la multicompétence bi- et plurilingue (Cook 1992) diverge de la compétence linguistique des locuteurs monolingues, même dans leur langue maternelle<sup>7</sup>. En effet, comme le montrent les études présentées par Cook (1992), les processus de restructuration peuvent être observés à plusieurs niveaux (la grammaire, le vocabulaire, les concepts, la morphologie, etc.) Cela est dû au fait que les langues ne sont pas séparément représentées et, par conséquent, elles ne fonctionnent pas séparément dans les répertoires plurilingues,

<sup>5</sup> Newmark, Reibel 1972, p. 248, cité dans Kellerman 1987, p. 98, notre traduction.

<sup>6</sup> Wlosowicz 2012 et Wlosowicz, en préparation a et b.

<sup>7</sup> Cook 1996, p. 65.

mais qu'elles sont interconnectées. Comme le conclut Paradis<sup>8</sup>, l'hypothèse qui décrit le mieux les connexions entre les langues du bilingue, c'est l'*hypothèse du sous-système*, selon laquelle les deux langues constituent des sous-systèmes du système plus ample de la compétence linguistique. Les connexions entre les éléments de la même langue sont plus fortes que les connexions entre les éléments des deux langues différentes. Cependant, les connexions entre les cognats de différentes langues peuvent être plus fortes que celles entre les éléments de la même langue<sup>9</sup>.

De même, l'interconnexion est variable (Cieślicka 2000). Les connexions entre les langues varient d'un locuteur à l'autre en fonction de la similarité perçue entre elles, des méthodes d'enseignement et d'apprentissage, du contexte d'acquisition, etc. Sur la base des différentes stratégies d'apprentissage, ainsi que des associations lexicales, Müller-Lancé<sup>10</sup> a distingué entre trois types de plurilingues: *Le monolinguoïde* est plurilingue uniquement "sur le papier", car il a appris les langues étrangères à l'école, mais il ne les utilise pas, et il ne forme par de liens associatifs entre elles. *Le bilinguoïde* a des liens particulièrement forts entre la langue maternelle et la langue étrangère dominante, notamment s'il a habité dans le pays où cette langue est parlée, alors que les autres langues jouent des rôles moins importants. Enfin, *le multilinguoïde* qui est un "vrai" plurilingue: il utilise toutes ses langues, y compris comme sources de transfert positif, par exemple, dans l'intercompréhension, et il forme des liens associatifs entre elles.

*La psychotypologie* (Kellerman 1987), c'est-à-dire, la perception subjective de la distance entre les langues, joue aussi un certain rôle, en particulier, dans le transfert d'une langue étrangère vers l'autre, par exemple, de L2 en L3. Deux facteurs sont particulièrement significatifs: l'association du caractère étranger (*association of foreignness*) et la perception de la correction (*perception of correctness*<sup>11</sup>). Lorsque la langue maternelle a un statut spécial, les langues étrangères sont souvent perçues comme plus proches l'une de l'autre. Par conséquent, L2 semble

<sup>8</sup> Paradis 1993, p. 282.

<sup>9</sup> Müller-Lancé 2002.

<sup>10</sup> Müller-Lancé 2003, pp. 456-459.

<sup>11</sup> De Angelis 2005, pp. 11-12.



être une meilleure source de transfert en L3 que L1 et, de même, les structures transférées de L2 en L3 semblent plus correctes.

## 2. *L'anglais comme langue mondiale*

En général, l'anglais est la langue la plus souvent enseignée dans le monde contemporain, même au détriment d'autres langues, par exemple, dans les régions frontalières, où traditionnellement on enseignait la langue du pays voisin (Holtzer 2001). Par conséquent, l'anglais est considéré comme une langue utile, ce qui génère d'autres représentations positives; par exemple, il est perçu comme une langue belle, facile, etc...<sup>12</sup>

Or, cette popularité de l'anglais peut diminuer l'intérêt des apprenants envers les autres langues<sup>13</sup>. Par conséquent, les chercheurs proposent différentes façons de promouvoir le plurilinguisme malgré l'omniprésence de l'anglais. D'un côté, selon Müller-Lancé<sup>14</sup>, il faudrait commencer par l'enseignement d'une autre langue, par exemple, du français ou de l'espagnol, et introduire l'anglais dès que les élèves auront déjà un certain niveau de L2. D'un autre côté, Vollmer (2001) propose un plurilinguisme basé sur l'anglais. Selon lui, l'apprentissage de l'anglais devrait aider les apprenants à développer leur conscience linguistique, les stratégies d'apprentissage, etc., et donc leur enseigner à découvrir les autres langues.

En ce qui concerne les possibilités de l'utilisation de l'anglais dans la didactique du plurilinguisme, il peut, par exemple, servir de source de transfert dans l'intercompréhension avec le français (Robert 2009). Grâce à sa proportion du lexique d'origine latine, l'anglais est «la plus romane des langues germaniques»<sup>15</sup>, ou même «une langue romane contrecarrée»<sup>16</sup>. De même, pour les apprenants du français dont les langues maternelles ne sont pas indoeuropéennes l'anglais (L2) devient la source principale

<sup>12</sup> Araújo e Sá, Schmidt 2008, p. 118.

<sup>13</sup> Müller-Lancé 2002, p. 140.

<sup>14</sup> Müller-Lancé 2003, p. 460.

<sup>15</sup> Castagne 2008, p. 41, cité dans Robert 2009, p. 204.

<sup>16</sup> Klein, Reissner 2006, p. 11, cités dans Robert 2009, p. 204.

du transfert (Bailly *et al.* 2009). Or, pour profiter des similarités entre l'anglais et la langue qu'on est en train d'apprendre, il faut savoir les repérer et distinguer, c'est ce à quoi sert la conscience linguistique.

### 3. *La conscience linguistique et l'éveil aux langues*

En général, toute importante que soit la conscience des structures grammaticales, des significations des mots, etc., il faut remarquer que le concept de conscience linguistique est défini et catégorisé différemment par différents chercheurs. Par exemple, Arditty<sup>17</sup> distingue entre la conscience linguistique et la conscience langagière. La conscience linguistique est relative au système (à la grammaire, au vocabulaire, etc.), alors que la conscience langagière est relative à l'activité sociale, y compris à l'attention portée à ce que nous cherchons à communiquer, à l'appui sur le contexte et à la prise en considération des caractéristiques de la situation. Bien que la communication exige une bonne conscience langagière, nous allons concentrer notre investigation sur la conscience linguistique des apprenants quant à la perception des similarités et des différences entre les grammaires et les lexiques des langues.

En revanche, James<sup>18</sup> fait une différence entre l'éveil aux langues (*language awareness*) et la conscience linguistique (*language consciousness*). Il définit l'éveil aux langues comme la possession de connaissances métacognitives relatives à la langue, autrement dit, ce que Levelt *et al.*<sup>19</sup> appellent «les connaissances implicites qui sont devenues explicites». Par contre, selon James (1996), la conscience linguistique est la conscience de ce que nous ne savons pas encore. Ainsi, le renforcement de la conscience linguistique (*consciousness raising*) résulte du développement de la capacité à percevoir la différence entre ce que l'apprenant sait déjà et le stade de maîtrise de la langue qu'il s'est donné pour cible.

<sup>17</sup> Arditty 2008, p. 35.

<sup>18</sup> James 1996, pp. 139-141.

<sup>19</sup> Levelt *et al.* 1978, p. 5, cités dans James 1996, p. 140, notre traduction.

D'un autre côté, Candelier (2006) ne lie pas l'éveil aux langues à la connaissance d'une langue particulière, mais plutôt à la découverte de la diversité linguistique à travers les différentes langues. Il définit l'éveil aux langues de la façon suivante:

L'éveil aux langues n'est pas l'apprentissage d'une langue particulière. C'est une approche des langues, le plus souvent à l'école primaire (y compris à l'école maternelle), qui se caractérise par une démarche au cours de laquelle la diversité linguistique (et donc, un nombre élevé de langues qui la concrétisent) est traitée en tant qu'objet d'activités pédagogiques<sup>20</sup>.

Parmi les objectifs de l'éveil aux langues, Candelier<sup>21</sup> énumère le développement de l'intérêt des élèves à la diversité, le développement de leur aptitude à observer et à analyser les langues pour mieux les maîtriser, l'augmentation du désir des élèves d'apprendre les langues, y compris des langues diversifiées, et le développement des connaissances liées à la présence et au statut des langues dans l'environnement immédiat.

Nous voyons donc que la diversité des définitions de la conscience linguistique et de l'éveil aux langues pourrait mener à des malentendus. Or, nous adoptons ici une approche qui combine les différentes définitions. Nous gardons le terme d'éveil aux langues pour la découverte des langues en général (Candelier 2006) et les termes de conscience linguistique et de conscience langagière pour la conscience des aspects formels des langues particulières et des règles de la communication respectivement (Arditty 2008). En revanche, la conscience de ce qu'on ne sait pas encore, la «conscience linguistique» de James (1996) mérite un autre terme et nous proposons de la nommer *la conscience des buts d'apprentissage*.

Or, comme l'a montré Jessner (1999), le niveau d'éveil aux langues (*language awareness*) est particulièrement haut chez les plurilingues. Ils ont appris à utiliser les stratégies d'apprentissage des langues et à gérer leurs répertoires plurilingues. Nous pouvons donc supposer que cela apparaîtra clairement dans les études analysées dans le présent article.

<sup>20</sup> Candelier 2006, p. 67.

<sup>21</sup> *Ibidem*, p. 67.

#### 4. *Les études*

##### 4.1. *Étude 1: La production des gérondifs et des infinitifs en anglais (L2) et en français (L3)*

L'étude a été effectuée avec 21 participants, ayant la combinaison de langues «polonais-anglais-français» (Wlosowicz 2012). La population échantillon se composait de neuf étudiants en troisième année d'un programme d'anglais et de français en tant que langues étrangères appliquées, de huit étudiants en deuxième année et de trois en première année du même programme, et d'un enseignant chercheur qui est angliciste ayant des compétences en français. Toute hétérogène que puisse paraître cette population échantillon, cette hétérogénéité est due à la disponibilité de locuteurs possédant cette combinaison de langues. D'une part, à cause de la popularité limitée du programme bilingue anglo-français, les groupes en chaque année étaient assez petits et, d'autre part, les groupes plurilingues sont généralement hétérogènes dû à la diversité des parcours linguistiques de leurs membres<sup>22</sup>.

Les tâches utilisées dans l'étude étaient la correction des erreurs en français basées sur les constructions anglaises (sur quinze phrases, neuf étaient incorrectes et six étaient correctes), et la traduction de phrases du polonais en anglais, du polonais en français et de l'anglais en français, suivies d'un questionnaire concernant la conscience des étudiants des similarités et des différences entre l'anglais et le français, ainsi que du transfert et des interférences.

Quelques exemples des stimuli sont présentés ci-dessous.

Correction d'erreurs: «Charlotte pense de voyager en Espagne.

Jeanne est responsable pour réaliser ce projet».

Traduction de l'anglais en français:

«For the cake to be really soft, you should put it in the fridge before baking it».

Ici, «l'infinitif anglais doit être remplacé par le subjonctif en français: Pour que le gâteau soit (ou: devienne) vraiment moelleux, il faut le mettre au frigo avant de le faire cuire».

Comme le montrent les résultats, les influences sont bidi-

<sup>22</sup> Van Gelderen *et al.* 2003, p. 23.

rectionnelles (de l'anglais en français, mais aussi du français en anglais), quoique le rôle de la langue maternelle ne soit pas négligeable. Or, l'influence de la langue maternelle mène non seulement à des erreurs, mais aussi à certaines préférences, ce qui est particulièrement visible dans la traduction. Si deux constructions, par exemple, un infinitif et une phrase subordonnée sont possibles, le choix de la phrase subordonnée peut suggérer une influence du polonais (Wlosowicz 2012). Une analyse détaillée de la traduction des phrases est présentée dans Wlosowicz (2012)<sup>23</sup>. Surtout dans la traduction de L2 en L3, la majorité des erreurs est due à l'influence de l'anglais sur le français, alors que les influences du polonais sont les plus fortes dans la traduction du polonais en anglais. Apparemment, soit le niveau de compétence en français est trop bas pour influencer sur l'anglais, soit les participants rejettent le transfert du français comme incorrect dès le début. Tableau 1 présente quelques exemples intéressants.

Tab. 1. Exemples d'erreurs observées dans la traduction.

<i>Phrase source</i>	<i>Phrase cible</i>	<i>Version de l'étudiant</i>	<i>Raisons possibles</i>
Zaprosili babcię, aby spędziła z nimi święta Bożego Narodzenia.	Ils ont invité leur grand-mère à passer Noël avec eux.	Ils sont invités sa grand-mère pour qu'elle passe le Noël avec eux.	Une phrase subordonnée en polonais.
We invited a professor to give a lecture on modern literature.	Nous avons invité un professeur à faire une conférence sur la littérature moderne.	On a invité un professeur qu'il conduit un cours de littérature moderne.	Une phrase subordonnée en polonais; la réduction de <i>pour qu'il</i> à <i>qu'il</i> est due à l'anglais (par exemple, <i>so that he can</i> peut être réduit à <i>so he can</i> ).
It can be fun to have your hair dressed by a good hairdresser.	Il peut être agréable/ sympa de te faire coiffer par un bon coiffeur/ une bonne coiffeuse.	Ça peut être rigolo d'avoir tes cheveux fait par un bon coiffurier.	L'anglais: <i>to have your hair done</i> . Le mot <i>coiffurier</i> est une création lexicale en français, peut-être due au mot <i>couturier</i> .

<sup>23</sup> Wlosowicz 2012, pp. 140-143.

En revanche, dans la correction des erreurs, 20,63% des réponses signalaient des phrases correctes acceptées comme correctes, en revanche, dans 18,095% des réponses des phrases correctes ont été rejetées comme erronées. Dans le cas des phrases incorrectes, le plus grand nombre d'elles (19,365% du total des réponses) étaient les phrases incorrectes acceptées comme correctes, suivies des phrases mal corrigées (16,19%), bien corrigées (13,65%), des phrases où l'erreur a été mal reconnue (5,397%) et des phrases rejetées comme incorrectes, mais pas corrigées (3,49%). Nous avons aussi observé dix cas (3,17% des réponses) d'évitement, trois dans le cas des phrases correctes et sept dans le cas des phrases incorrectes. Une comparaison des réponses correctes et erronées dans le cas des phrases correctes et incorrectes au moyen du test du  $X^2$  (khi-carré)<sup>24</sup> a révélé une différence statistiquement significative entre les phrases correctes et les phrases incorrectes ( $X^2 = 28,86$ ,  $df = 2$ ,  $p < 0,001$ ). La correction des réponses dépendait donc du fait que les phrases aient été correctes et qu'elles aient juste exigé l'acceptation, ou bien qu'elles aient été incorrectes et qu'elles aient exigé non seulement la rejection, mais aussi la correction appropriée. En effet, la correction des erreurs a révélé des interférences du polonais et de l'anglais, ainsi que des interférences intralinguales en français. Par exemple, la phrase «Je me suis rappelé à poster la lettre» (cf. *I remembered to post the letter*) devait être corrigée comme «J'ai pensé à poster la lettre», ou bien «Je n'ai pas oublié de poster la lettre», mais les réponses révèlent une influence forte de l'anglais. Elle était souvent acceptée, et les "corrections" fréquentes étaient: «Je me suis rappelé de poster la lettre» (préposition + infinitif), ou bien: «J'ai rappelé à poster la lettre» (cf. *I have remembered*).

Dans le questionnaire, dix participants ont admis avoir aperçu des interférences entre l'anglais et le français au cours de l'étude, huit ont utilisé le transfert entre ces langues comme stratégie, et sept ont utilisé le transfert du polonais. Quant aux similarités et aux différences entre l'anglais et le français en général, onze participants ont admis que les similarités les aidaient, et quatre – qu'elles pouvaient être trompeuses. En même temps, les

<sup>24</sup> Brown 1988, pp. 188-193.

différences rendent l'apprentissage plus difficile pour neuf participants, mais six ont écrit qu'elles ne le rendaient pas plus difficile, une personne a même écrit qu'elles l'aidaient. De même, les uns disent utiliser le transfert consciemment, alors que d'autres l'évitent et ils essaient de se tenir aux règles de la langue cible. Nous voyons donc que les similarités et les différences sont perçues et exploitées différemment par les participants, mais qu'ils en sont généralement conscients.

#### *4.2. Étude 2: L'identification des fausses expressions idiomatiques et d'autres erreurs lexicales en anglais (L2) et en allemand (L3)*

L'étude a été effectuée avec 16 participants ayant la combinaison de langues «polonais-anglais-allemand» (Wlosowicz, en préparation a), qui étaient en quatrième année de philologie anglaise avec une spécialisation supplémentaire en allemand (un programme bilingue anglo-allemand). L'étude consistait en l'évaluation et la correction de vingt phrases allemandes, dont quatorze contenaient des erreurs lexicales (des unités phraséologiques anglaises littéralement traduites, des faux amis et des mots aux connotations différentes) et six étaient correctes, et la traduction de l'allemand en polonais pour révéler la compréhension des étudiants. Il est envisageable que l'acceptation des phrases correctes ou la rejection des phrases incorrectes soit aléatoire, c'est pourquoi nous avons contrôlé la compréhension des phrases. La tâche a été suivie d'un questionnaire.

Quelques exemples de l'influence de l'anglais sur le traitement des erreurs basées sur le transfert de l'anglais en allemand sont présentés dans le Tableau 2.

Tab. 2. Quelques exemples de l'acceptation d'expressions et de mots erronés.

<i>Phrase erronée</i>	<i>Phrase cible</i>	<i>Réponse de l'étudiant</i>	<i>Raisons possibles</i>
Marie ist ständig beschäftigt: Sie trägt die Welt auf ihren Schultern.	(Exemple:) Marie ist ständig beschäftigt: Sie trägt die Verantwortung für alles.	Phrase acceptée comme correcte par sept participants.	L'activation de l'expression anglaise « <i>she carries the world on her shoulders</i> », qui a fait les participants penser que la même expression existait en allemand, bien qu'elle n'existe pas dans cette langue.
Sie sind zu fett: Sie müssen einige Kilos abnehmen.	Sie sind zu <i>dick</i> : Sie müssen einige Kilos abnehmen	Sie sind zu fett: Sie müssen <i>ein paar</i> Kilos abnehmen.	Une interférence de l'anglais due à l'activation du mot « <i>fat</i> ». En allemand, « <i>fett</i> » a les connotations beaucoup plus négatives qu'en anglais. Dans le contexte où pourrait apparaître cette phrase (par exemple, ce que dit un médecin à son patient), l'utilisation du terme péjoratif « <i>fett</i> » est peu probable. En revanche, le remplacement du quantificateur « <i>einige</i> » (quelques) par « <i>ein paar</i> » (un couple de), dont les deux sont corrects, suggère que la participante a senti qu'il y avait un problème avec la phrase et elle a essayé d'indiquer une erreur quelconque.
Diese Puppe werde ich meiner Schwester als Gift zum Geburtstag schenken.	Diese Puppe werde ich meiner Schwester [als Geschenk] zum Geburtstag schenken.	Phrase acceptée comme correcte.	L'acceptation d'un faux ami: en anglais « <i>gift</i> » signifie «cadeau», et en allemand – «poison».

En même temps, les résultats du questionnaire révèlent que les participants observent chez eux-mêmes des interférences, surtout de l'anglais (L2) en allemand (L3). Les interférences s'opèrent surtout au niveau lexical et, comme leur source prin-



cipale, les participants indiquent les faux amis. Or, d'autres sources importantes d'interférences sont les structures qui n'existent pas en polonais, les mots entre lesquels il y a des différences subtiles (par exemple, au niveau des connotations) et les expressions idiomatiques. Effectivement, les erreurs observées dans l'étude confirment les observations des étudiants.

#### 4.3. Étude 3: L'influence de l'anglais (L2) sur le russe (L3)

L'étude a été effectuée avec trente participants, étudiants en première année de russe (à la fin de la première année) avec la combinaison de langues «polonais-anglais-russe» (29) et une personne avec la combinaison «polonais-allemand-anglais-russe» (Wlosowicz, en préparation b). La tâche était la traduction de dix phrases de l'anglais en russe et de dix phrases du russe en anglais, suivie d'un questionnaire. Quelques exemples d'erreurs sont présentés dans le Tableau 3.

Tab. 3. Exemples d'erreurs dans la traduction de l'anglais en russe et du russe en anglais.

<i>Phrase source</i>	<i>Phrase cible</i>	<i>Version de l'étudiant</i>	<i>Raisons possibles</i>
Days were becoming longer and longer.	Дни становились всё длиннее.	Дни стают длинее и длиннее.	Traduction littérale de l'anglais; transfert lexical du polonais (стают, cf. stają się).
How is Sasha? I've heard he has recently had problems.	Что с Сашей?/ Что у Саши? Я слышала, что у него недавно были проблемы.	Как делает Саша? Я слушала что у него проблемы.	Transfert de l'anglais: How is Sasha doing?
Peter is very proud of his success.	Пётр очень доволен своим успехом.	Пётр доволен его успехам.	Traduction littérale de l'anglais (ero – son, свой – son propre); l'anglais ne fait pas cette distinction. En revanche, le polonais fait la même distinction que le russe.
Они посмотрели друг на друга.	They looked at each other.	They looked each other.	Ignorance de la structure «to look at».

У Ани двадцать одна сумка.	Ann has twenty-one handbags.	Anna have twenty first bag.	Manque d'accord sujet-verbe, mauvaise compréhension de la phrase russe.
----------------------------	------------------------------	-----------------------------	---

Les influences de l'anglais sur le russe sont effectivement visibles dans la traduction, même sous forme de traductions littérales. Cela indique que la distance typologique entre les langues est moins importante que la coactivation des langues et les interactions dans leur traitement par les plurilingues. Certes, dans le questionnaire seulement trois personnes ont reconnu avoir utilisé le transfert de l'anglais en russe comme stratégie, à la différence des vingt-cinq qui ont utilisé le transfert du polonais en russe. Or, quant aux interférences, treize participants ont observé des interférences de l'anglais en russe, treize – du polonais en russe, seize – du russe en anglais, et sept – du polonais en anglais. Nous voyons donc que, malgré la distance entre le russe et l'anglais, il y a des interférences dynamiques (Herdina, Jessner 2002) entre ces deux langues, qui peuvent être plus fortes qu'un transfert stratégique, basé sur les similarités perçues.

### *Conclusions*

Pour répondre aux questions de recherche, les influences de l'anglais sont relativement nombreuses et elles s'opèrent dans toutes les combinaisons de langues analysées ici, au niveau lexical ainsi que grammatical. L'influence de l'anglais sur les trois L3s indique le rôle de *l'association du caractère étranger* et de *la perception de la correction* (De Angelis 2005): deux langues étrangères sont perçues comme plus proches l'une de l'autre que de la langue maternelle et, par conséquent, les résultats du transfert, par exemple, de L2 en L3 semblent être plus corrects que les résultats du transfert de L1 en L3. En fait, l'influence de l'anglais a même été observée en russe, malgré sa proximité typologique du polonais, dû au statut de langues étrangères de russe et de l'anglais. Cependant, sur la base des résultats du questionnaire, nous pouvons supposer que le statut de langues étrangères est lié

non seulement au transfert stratégique et au choix de la forme qui paraît la plus correcte, soit-elle transférée de L2 en L3, mais aussi aux niveaux d'activation comparables qui contribuent aux interférences entre L2 et L3.

Or, comme le montrent les erreurs des participants en anglais, il faut souligner que la durée de l'apprentissage ne garantit pas une bonne compétence en anglais. En effet, les erreurs en anglais, surtout chez les étudiants en russe, montrent un certain degré de fossilisation de l'anglais, par exemple: «*Bus is at 1:00 a.m.*», et «*Peter's grandfather have new furniture*».

Particulièrement dans le cas des étudiants en russe, il est possible qu'étant données leurs compétences relativement faibles en anglais, ils n'aient pas atteint un niveau de conscience linguistique suffisant pour mettre en place des stratégies d'apprentissage qui puissent leur faciliter l'apprentissage du russe aussi. Contrairement au constat de Jessner (1999), le fait d'apprendre une L3 ne garantit pas un bon niveau de conscience linguistique. En revanche, la thèse de Müller-Lancé (2003) semble plus pertinente pour notre cas, en particulier avec sa distinction des plurilingues entre monolinguoïdes, bilinguoïdes et multilinguoïdes; il est possible que les étudiants en russe sont des monolinguoïdes qui ont une motivation instrumentale pour étudier le russe, ou bien des bilinguoïdes polonais-russes, qui ne forment pas de liens entre l'anglais et le russe.

Le rôle de la conscience linguistique comme simple activation intuitive est sans doute important, mais limité. Elle peut aider à produire du compréhensible, à faciliter l'accès au sens, mais ne garantit en rien la correction. D'une part, il est indispensable de reconnaître les similarités et les différences entre les langues afin de pouvoir utiliser le transfert positif et limiter le transfert négatif. D'autre part, comme les interférences sont dynamiques et imprévisibles<sup>25</sup>, la conscience linguistique ne suffit pas pour les éliminer. Or, comme les étudiants sont conscients d'au moins une partie des interférences, il faut les motiver à contrôler leur production linguistique et à corriger les erreurs.

Par conséquent, l'étude confirme la nécessité de développer

<sup>25</sup> Herdina, Jessner 2002, p. 29.

l'éveil aux langues des apprenants en général, en tant que l'ouverture à la diversité des langues et à leur découverte, mais aussi à renforcer spécifiquement leur conscience linguistique comme instance de contrôle sur les similarités et les différences quant aux structures grammaticales, aux formes lexicales et aux significations dans les différentes langues, pour que les apprenants puissent les utiliser dans leurs stratégies d'apprentissage. Il faudrait aussi sensibiliser les apprenants à la correction linguistique au lieu de se concentrer seulement sur le développement de la fluidité communicative. En particulier, si l'anglais doit servir de base pour l'apprentissage des langues consécutives<sup>26</sup>, il devrait être très bien maîtrisé et faire l'objet d'un entraînement plus systématique du point de vue métalinguistique. Le temps accordé plus aisément à l'apprentissage de cette langue du fait de son statut dominant, pourrait être mieux exploité en renforçant la conscience linguistique des apprenants par l'exercice approfondi selon une approche comparée avec la langue maternelle et avec les autres langues étrangères, en complément de l'approche communicative directe uniquement dans la langue d'apprentissage.

### *Bibliographie*

- Araújo & Sá H., Schmidt A. (2008), *The awareness of language prestige: The representations of a Portuguese school community on important languages*, in *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*, eds. M. Candelier, G. Ioannitou, D. Omer et M.-T. Vasseur, Rennes: Presses Universitaires de Rennes, pp. 109-124.
- Arditty J. (2008), *Conscience linguistique, conscience langagière*, in *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et intervention*, eds. M. Candelier, G. Ioannitou, D. Omer, M.-T. Vasseur, Rennes: Presses Universitaires de Rennes, pp. 35-49.
- Bailly S., Boulton A., Château A., Duda R., Tyne H. (2009), *L'anglais langue d'appui pour l'apprentissage du français langue étrangère*, in *L'anglais et le plurilinguisme. Pour une didactique des contacts et des passerelles linguistiques*, éd. G. Forlot, Paris: L'Harmattan, pp. 35-57.

<sup>26</sup> Cf. ce que Groseva (1998) appelle *the Foreign Language Acquisition Model*, le Modèle de l'Acquisition des Langues Étrangères.

- Brown J. D. (1988), *Understanding Research in Second Language Learning. A teacher's guide to statistics and research design*, Cambridge/ New York/ Port Chester/ Melbourne/ Sydney: Cambridge University Press.
- Candelier M. (2006), *Éveil aux langues, formation plurilingue et enseignement du français*, «Synergies Monde», 1, pp. 67-76.
- Cieślicka A. (2000), *The effect of language proficiency and L2 vocabulary learning strategies on patterns of bilingual lexical processing*, «Poznań Studies in Contemporary Linguistics», 36, pp. 27-53.
- Cook V. (1992), *Evidence for Multicompetence*, «Language Learning», 42, pp. 557-591.
- , (1996), *Competence and multi-competence*, in *Performance and Competence in Second Language Acquisition*, eds. G. Brown, K. Malmkjaer et J. Williams, Oxford: Oxford University Press, pp. 57-69.
- De Angelis G. (2005), *Multilingualism and non-native lexical transfer: An identification problem*, «International Journal of Multilingualism», 2, pp. 1-25.
- Groseva M. (1998), *Dient das L2-System als ein Fremdsprachenlernmodell?*, in *Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden*, eds. B. Hufeisen, B. Lindemann, Tübingen: Stauffenburg Linguistik, pp. 21-30.
- Herdina P., Jessner U. (2002), *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Holtzer G. (2001), *Plurilinguisme et pluralité linguistique en Europe: une difficile diversification des langues*, in *Mehrsprachiges Europa. Festschrift für Michael Wendt zum 60. Geburtstag*, eds. D. Abendroth-Timmer et G. Bach, Tübingen: Gunter Narr Verlag, pp. 3-14.
- James C. (1996), *A cross-linguistic approach to language awareness*, «Language Awareness», 5, pp. 138-148.
- Jessner U. (1999), *Metalinguistic awareness in multilinguals: Cognitive aspects of third language learning*, «Language Awareness», 8, pp. 201-209.
- Kellerman E. (1987), *Aspects of Transferability in Second Language Acquisition*, Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Moon R. (1997), *Vocabulary connections: Multi-word items in English*, in *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, eds. N. Schmitt et M. McCarthy, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 40-63.
- Müller-Lancé J. (2002), *Tertiärsprachen aus Sicht der Kognitiven Linguistik: Überlegungen zu Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenfolge*, in *Ein Kopf - viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung*, eds. J. Müller-Lancé et C.M. Riehl, Aachen: Shaker. (Editiones EuroCom 9.), pp. 133-149.

- , (2003), *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb. Lernerstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen*, Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Paradis M. (1993), *Multilingualism and aphasia*, in *Linguistic Disorders and Pathologies. An International Handbook*, éd. G. Blanken, J. Dittman, H. Grimm, J.C. Marshall, C.W. Wallesch, Berlin/ New York: Walter de Gruyter, pp. 278–288.
- Pawlak M. (2016), *The language self in the learning of a second and third language: stability and change*, Communication présentée pendant la 25<sup>ème</sup> Conférence de l'Association Polonaise pour l'Étude de l'Anglais (PASE), Szczyrk (Pologne), du 31 mars au 2 avril 2016.
- Ringbom H. (1987), *The role of the first language in foreign language learning*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Robert J.-M. (2009), De l'anglais vers le français par l'intercompréhension, in *L'anglais et le plurilinguisme. Pour une didactique des contacts et des passerelles linguistiques*, éd. G. Forlot, Paris: L'Harmattan, pp. 199-210.
- Van Gelderen A., Schoonen R., de Gloppe K., Hulstijn J., Snellings P., Simis A., Stevenson M. (2003), *Roles of linguistic knowledge, metacognitive knowledge and processing speed in L3, L2 and L1 reading comprehension. A structural equation modeling approach*, «International Journal of Bilingualism», 7, pp. 7-25.
- Vollmer H.J. (2001), *Englisch und Mehrsprachigkeit: Interkulturelles Lernen mit Englisch als lingua franca?*, in *Mehrsprachiges Europa. Festschrift für Michael Wendt zum 60. Geburtstag*, eds. D. Abendroth-Timmer et G. Bach, Tübingen: Gunter Narr Verlag, pp. 91-109.
- Wlosowicz T. M. (2012), *Cross-linguistic interaction at the grammatical level in L3 reception and production*, in *Cross-Linguistic Influences in Multilingual Language Acquisition*, éd. D. Gabryś-Barker, Berlin/ Heidelberg: Springer, pp. 131-150.
- , (en préparation a), *The recognition of lexical errors in German (L3) based on English (L2)*.
- , (en préparation b), *Cross-linguistic interaction in the processing of English (L2) and Russian (L3) by Polish (L1) students*.



Eftychia Belia

Université Paris 8 - Vincennes Saint-Denis, CNRS Structures Formelles du Langage SFL, UMR 7023, France

Une compétence métalinguistique plurilingue au confluent des représentations et des savoirs langagiers.

Le rôle de l'anglais L2 pour le développement d'une compétence métalinguistique plurilingue dans le contexte international d'apprentissage du français L3

### *Résumé*

Les verbalisations métalinguistiques d'apprenants permettent de comprendre les enjeux inhérents à la construction d'une compétence plurilingue à caractère métalinguistique. L'appropriation langagière consiste en la capacité de maîtriser des savoirs imbriqués dans des savoir-faire socialement situés, elle implique aussi un outil de réflexion et d'action dans et par le langage. Cette réflexivité métalinguistique nous permet d'identifier des représentations et des savoirs qui reflètent l'état de la grammaire mentale de l'apprenant. L'objet de notre analyse concerne des discours d'apprenants, recueillis en situation d'entretien semi-directif: nous leur demandons de relire leur tâche d'expression écrite en français, réfléchir sur leurs erreurs et trouver l'impact de l'anglais L2 dans le processus d'acquisition du français L3. Les apprenants développent une prise de conscience métalinguistique et transfèrent des savoirs de l'anglais L2 au français L3, au domaine morphologique, syntaxique et lexical. L'anglais L2, malgré la délimitation du cadre didactique homoglotte, offre sous certaines circonstances, parallèlement à l'étayage de l'enseignant, de l'aide métalinguistique aux apprenants plurilingues.

### *Abstract*

Learners' metalinguistic verbalizations provide us with an insight into the challenges inherent in the development of a multilingual competence within a metalinguistic context. Language acquisition is the ability to draw on prior linguistic knowledge in order to be able to act in social settings, yet it is also an instrument for thought and action within and through



language. Such metalinguistic reflexivity allows us to identify representations and knowledge which reflect the current state of the learner's mental grammar. In the present study we analyze learners' discourses in the context of a semi-structured interview: we asked them to reread their writing activity in French, reflect on their errors and trace the impact of L2 English in the process of acquisition of L3 French. The learners develop metalinguistic awareness and transfer knowledge from English to French at the morphological, syntactic and lexical level. Despite the restrictions of the monolingual teaching context, L2 English is shown to offer under certain circumstances, along with the instructor's assistance, further metalinguistic aid to the multilingual learners.

### *Introduction*

Le plurilinguisme individuel influence la construction du savoir dans l'apprentissage, comment en tenir compte dans les dispositifs didactiques? Dans les cours de français langue étrangère organisés dans les universités parisiennes, se croisent des étudiants internationaux, plurilingues, ayant en commun un préalable: l'apprentissage de l'anglais L2. Le français qui est la troisième ou quatrième langue dans la biographie langagière de ces apprenants mobilise des processus d'élaboration des savoirs et savoir-faire précédents. Notre contribution s'intéresse aux verbalisations métalinguistiques de deux catégories d'apprenants de français L3, selon qu'ils ont une L1 proche ou lointaine du français. Nous leur avons demandé d'analyser leurs erreurs en français L3 à partir de leur copie d'expression écrite déjà corrigée par l'enseignant, dans une perspective interlinguistique, en leur demandant de faire mentalement appel à une confrontation avec leurs savoirs lexicaux, grammaticaux ou syntaxiques dans leur L1 et leur L2 l'anglais. Les apprenants construisent-ils une interlangue en français L3 de façon monolingue, en se basant uniquement sur leurs acquis progressif en français, en faisant recours à leur L1, ou en s'appuyant sur des compétences plurilingues complexes? Parmi ceux qui sont en mode plurilingue, quel emploi est-il fait de la L1 et de la L2, l'anglais? Nous tenterons ainsi d'explorer les modalités de construction d'une action langagière plurilingue.

## 1. *Cadre théorique*

La notion de compétence plurilingue (Coste, Moore, Zarate 1997) valorise l'emploi de l'ensemble du répertoire langagier pendant l'apprentissage d'une nouvelle langue. Cette culture langagière, que l'on rencontre dans des communautés habituées à alterner leurs pratiques langagières notamment lors de communications verbales, peut également se mettre en œuvre dans des contextes éducatifs mais elle reste toutefois dépendante des représentations de l'alternance langagière pour des fins d'apprentissage véhiculées par les acteurs de la communauté éducative en question. Dans des contextes éducatifs mondialisés les apprenants n'ont pas les mêmes références langagières; en classe de français langue étrangère (FLE) dans un contexte homoglotte, le français L3 est à la fois objet d'étude et langue de communication, alors que l'anglais qui fait partie du répertoire langagier des apprenants, reste une langue très peu sollicitée en classe de langue. Notre étude porte sur la communication en classe de FLE, dans un contexte international où les apprenants ont différentes L1, ont en commun l'anglais L2 et apprennent le français L3. Nous cherchons donc à étudier l'influence de la compétence plurilingue dans les représentations métalinguistiques individuelles élaborées dans ce contexte d'apprentissage.

Au cours de l'apprentissage d'une langue les apprenants plurilingues émettent des hypothèses sur le fonctionnement de la langue et créent des règles pour leur système d'interlangue influencés par leur L1 ou leur L2. Des grammaires d'apprenants (Besse, Porquier 1981) se constituent à partir des savoirs et des représentations ou des intuitions sur les langues, elles résultent d'habitudes langagières et des capacités cognitives instituées au fil des expériences d'apprentissage. Des transferts entre la L1, la L2, la L3 etc. génèrent des productions non conformes à la norme mais qui font partie du processus d'apprentissage. En effet, l'apprentissage se construit sur deux capacités cognitives complémentaires (Bruner 2000): la prise de distance avec ce que l'on sait ou conscientisation de l'écart et la réflexion sur son propre savoir pour réintégrer les nouvelles données dans le système global. Cette capacité de réflexion, ce jeu entre distancia-

tion et réflexion joue un rôle stratégique dans l'acquisition d'une langue nouvelle (Moore 2006); la compréhension du fonctionnement des langues en tant que systèmes aussi bien que l'élaboration des comparaisons fondés sur les ressemblances et les différences sémantiques et syntaxiques concourent à la schématisation d'une grammaire mentale de l'apprenant (Beacco 2014).

Ainsi, l'apprenant d'une L3 a recours à des ressources langagières puisées non seulement dans la L1 mais aussi dans la L2. Phénomène complexe et multidirectionnel, le transfert depuis la L2, une langue "non-native", est reconnu dans le domaine de l'acquisition de langue seconde, où il est défini comme influence translinguistique, et illustre d'un point de vue didactique une stratégie plurilingue pour la construction du savoir en L3. La prédilection de l'apprenant de s'appuyer ou non sur la L2 dépend de cinq facteurs (Lindqvist 2010): de la typologie ou psychotypologie de l'apprenant, à savoir l'évaluation subjective de la distance typologique par l'apprenant lui-même (Kellerman 1995), du statut de la L2 (Hammarberg 2006), de la compétence linguistique en L1, de l'utilisation récente ou actualité des langues, de l'identification personnelle du statut des langues de contact et de la langue établie par les interlocuteurs. La perception de la proximité et de la distance linguistique d'une part entre la L1 et la L2 et d'autre part entre la L2 et la L3 prédispose le transfert de savoirs d'une langue à l'autre, avec éventuellement une préférence individuelle de s'appuyer sur la L2 l'anglais, ce sont ces phénomènes que nous nous proposons d'étudier dans notre enquête.

## 2. *Constitution du corpus et méthodologie d'analyse*

Considérant le dispositif didactique (Narcy-Combes 2005) comme cadre organisateur d'une action apprenante, nous avons choisi de recueillir la parole des apprenants en les confrontant à leur propre copie d'expression écrite en français L3. Les participants sont des adultes, étudiants, préparant le diplôme universitaire de langue française (DULF) à l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 et qui ont un niveau se situant entre B2 et C1 selon le *Cadre européen commun de référence pour les lan-*

*gues* (CECRL). Dans le cadre d'Université Paris 3 nous avons enseigné le français langue étrangère pendant deux ans en tant que chargée de cours et recueilli les données pour notre thèse de doctorat. La consigne donnée pendant l'entretien, semi-directif, consiste à oraliser une réflexion sur son propre texte, déjà corrigé par l'enseignant, en repérant des éléments s'écartant de la norme en raison d'un recours éventuel à une des langues de son profil plurilingue. Il s'agissait donc d'observer la capacité des étudiants à reconnaître l'influence des compétences plurilingues préalables. L'objectif était d'explorer la façon dont ils construisent du savoir en français. Le corpus recueilli se compose donc de discours métalinguistiques, déployés sur des objets de la langue et du langage.

Pour cet article, nous présenterons une analyse qualitative partielle à partir de trois entretiens de confrontation, d'une part sur les discours sur la proximité et la distance entre les langues et d'autre part sur les discours métalinguistiques sur les transferts de la L2 (et de la L1) à la L3 en expression écrite en français. Nous avons deux catégories d'apprenants, ceux qui ont une L1 proche du français, du portugais et de l'espagnol et ceux qui ont une L1 lointaine du français, soit: turc, coréen, persan, arménien, roumain etc.. Tous les interviewés ont en commun l'apprentissage de l'anglais en tant que L2 qu'ils ont étudié entre six et huit ans dans le système éducatif de leur pays d'origine. Nous avons repéré des thèmes concernant la proximité ou la distance linguistique et le métalangage dans le discours individuel, afin de décrire des formes possibles de la construction du savoir en français L3 par des apprenants plurilingues, sous l'influence (de la L1 et) de la L2.

### 3. *Représentations métalinguistiques plurilingues. Proximité et distance linguistique perçues par les apprenants*

#### 3.1. *Représentations de la proximité et de la distance entre L1, L2 et L3 quand la L1 est une langue typologiquement proche du français L3*

(Cathy<sup>1</sup>. L1 portugais, L2 anglais, L3 espagnol, L4 italien, L5 français)

Je crois que chaque langue que on apprend principalement si elles ont les mêmes radicaux comme les radicaux latins toujours on peut identifier plus facilement la signification.

[...] on a déjà des différences entre l'utilisation des temps entre le portugais et l'espagnol et quand on est d'un autre un troisième façon de conjuguer ou d'utiliser les temps ça est c'est vraiment...

[...] je ne chercherais pas en à l'anglais forcément un mot et essayer de l'utiliser en français parce que je crois que le portugais il est plus rassemblant au français que l'anglais.

Les locuteurs de langues romanes interviewés soutiennent que la connaissance d'une langue romane aide pour comprendre la signification des mots en français; la parenté romane prend toutefois des nuances face aux différences formelles. L'appui sur l'intercompréhension n'est cependant pas toujours suffisant pour ce qui est de l'expression. Si la reconnaissance du radical d'un mot aide à la compréhension, la mémorisation de la morphologie et de l'usage des temps verbaux exige du temps et du travail. Ainsi les transferts permettent de produire des morphèmes souvent compréhensibles pour un locuteur d'une autre langue romane mais ne correspondant pas toujours aux normes de la langue cible. Cathy est à un stade où elle travaille sur la systématisation des paradigmes verbaux dans les langues romanes, tout en n'excluant pas l'anglais de ses ressources mais pour des contextes plus circonscrits comme l'anglais dans son domaine de spécialité, comme nous le verrons ultérieurement dans la partie 5.1.

<sup>1</sup> Les prénoms des étudiants ont été modifiés. La transcription reproduit partiellement les énoncés y compris fautifs.

### 3.2. Représentations de la proximité et de la distance entre L1, L2 et L3 quand la L1 est une langue typologiquement éloignée du français L3

(Zeynep. L1 turc, L2 anglais, L3 français)

Parce que la construction des verbes avec les pronoms elle est difficile. Je compare avec l'anglais, parce que en anglais il n'y a pas des constructions, bien sûr il y a des constructions, mais en français il faut choisir quel pronom avec quel verbe. Et les conjugaisons en anglais il y a pas des conjugaisons mais je me suis habituée à conjuguer des verbes parce que en turc on conjugue de la même façon comme le français. C'est difficile!

Les locuteurs de langues distantes du français n'excluent pas leur langue première des pratiques d'apprentissage. Même si elle n'a pas de parenté typologique, la L1 peut offrir un support métalinguistique, par exemple ici pour légitimer l'effort d'apprentissage des paradigmes verbaux par opposition à l'anglais réputé facile sur ce point. Le facteur "statut de L2", le degré d'actualité de la L2 dans la vie des locuteurs et aussi le niveau de compétence en L2, déterminent la plus ou moins grande demande d'appui sur l'anglais L2. Vivant dans un pays francophone nos apprenants, selon les données du questionnaire que nous avons administré, emploient davantage le français dans leur vie sociale, l'anglais donc est une langue non ou peu actuelle dans leurs pratiques langagières.

#### *Des ressemblances sémantiques entre L2 anglais et L3 français*

Verbalisation à partir de l'expression écrite<sup>2</sup> de Zeynep:

Enquête (Eé): ici j'écris "*Il est évident que toutes les professions nécessitent la discipline pour perpétuer mais d'abord il faut avoir de la passion.*"<sup>3</sup> et la prof elle me corrige "*pour progresser*" au début quand j'ai écrit "*pour perpétuer*". Quelle est la différence?

<sup>2</sup> Citation d'un extrait de l'expression écrite de l'apprenant, qu'il a sélectionné lui-même pendant l'entretien. L'orthographe originale des écrits des apprenants a été conservée.

<sup>3</sup> Conventions de transcription des copies. «italique» extrait de la copie d'expression écrite de l'apprenant, «italique» correction de l'enseignant.

### Verbalisations de Zeynep<sup>4</sup>:

Enquêteur (Er): *Perpétuer une situation* ça veut dire qu'il n'y a pas de progression dans la perpétuation; progression signifie évolution, mais perpétuer signifie faire durer une situation

Enquêté (Éé): Je voulais dire pour continuer et aller plus loin dans son métier il faut de la discipline. J'avais appris le mot perpétuer et j'ai voulu l'utiliser, il m'a semblé bon usage mais c'est stupide parce que si j'avais réfléchi un peu pour trouver en anglais le mot *to progress* ça pouvait être une aide l'anglais pour trouver des mots! Il y en a beaucoup qui ressemblent anglais français!

L'étudiante construit la phrase suivante: «*Il est évident que toutes les professions nécessitent la discipline pour perpétuer mais d'abord il faut avoir de la passion*», et l'enseignante corrige, souligne et propose le verbe *progresser* à la place de *perpétuer*. Face à un déficit lexical en français l'apprenant plurilingue a souvent recours à sa L2 l'anglais d'autant plus si la L1 est distante de la L3. En regardant le verbe *progresser* elle prend conscience que si elle avait mobilisé sa L2 l'anglais elle aurait pu trouver le verbe en français, dont la forme et le sens ressemblent en anglais et en français.

L'analyse contrastive morphologique (Beacco 2014) entre l'anglais et le français pour chercher le mot en français, en l'occurrence l'explication de l'infinitif en français et en anglais, en repérant le changement morphologique à l'infinitif dans les deux langues, et le sens, la racine commune, du mot *progresser*, est une stratégie plurilingue. En classe de langue, dans des contextes d'apprentissage internationaux où plusieurs langues circulent dans la classe et où le français L3 est la langue de communication et d'enseignement, des tentatives d'analyse contrastive fondées sur l'anglais L2 peuvent étayer le développement de connaissances métalinguistiques plurilingues.

### *Différences sémantiques entre L1 turc, L2 anglais et L3 français*

#### Verbalisation de Zeynep

<sup>4</sup> Verbalisations ou discours métalinguistiques de l'apprenant à partir de l'extrait de sa propre expression écrite préalablement sélectionné.

Eé: “*la corne*” et “*le klaxon*” c’est la même chose non? En turc c’est la même chose *la corne* et *le klaxon*!

Dans son texte Zeynep emploie le mot «corne de la voiture»; l’enseignant le corrige et met le mot «klaxon». Pendant la révision post-tâche de son expression écrite l’étudiante nous dit que ces deux mots s’emploient en turc pour désigner la même chose, le «klaxon de la voiture», alors qu’en anglais et en français le mot «corne» n’est pas synonyme de «klaxon».

*Proximité et distance entre L1 et L3, et L2 et L3. Distance linguistique versus ressemblance formelle*

Verbalisation de Zeynep:

Er: Tu parles pour la conjugaison des verbes?

Eé: Pour des personnes pas pour le temps, pour des personnes pour chaque personne on conjugue autrement, il faut une terminaison différente. À l’anglais il n’y a pas de terminaisons aussi difficiles comme au français et le turc est très semblable au français

Er: Par exemple ...

Eé: Au turc on a des terminaisons comme le français pour des personnes, pour chaque personne singulier pluriel.

Alors que le turc n’a pas de parenté avec le français, sauf l’alphabet et des prêts lexicaux du français au turc, l’étudiante perçoit une certaine proximité formelle dans la morphologie verbale des deux langues. En turc et en français les terminaisons verbales marquent la personne alors qu’en anglais le pronom sujet marque la personne faute de terminaisons verbales. Zeynep développe une compétence métalinguistique plurilingue en incluant la parenté typologique, par exemple le mot «to progress» et «progresser» entre anglais et français, tout en faisant des confrontations entre les trois langues du point de vue de la morphologie verbale.



#### 4. Vers une compétence métalinguistique plurilingue par la constitution de savoirs à travers les langues

##### 4.1. Liens sémantiques entre anglais et français

*Transfert sémantique de l'anglais en français dans un domaine spécialisé*

(Cathy 1. L1 portugais, L2 anglais, L3 espagnol, L4 italien, L5 français)

Extrait de l'expression écrite de Cathy n°1:

Le lay-out de cette couverture en noir et blanc donne un effet sombre.

Verbalisations de Cathy n°1:

Là, parce que c'est un mot anglais. Mais je je crois qu'on utilise dans toutes les langues c'est plus une expression de dessin graphique «*lay-out*», c'est la disposition... par exemple comme ça, regarde, c'est le lay-out de cette couverture c'est la composition graphique ou la disposition des éléments. Mais en portugais on utilise «*lay-out*» aussi, c'est pour ça que j'ai mis j'ai pensé que toutes dans toutes les langues serait la même chose.

L'étudiante, dans cet extrait d'expression écrite, emploie un mot anglais, *lay-out*, pour décrire la disposition graphique de la couverture d'un livre. Cet élément est disponible dans son répertoire langagier, en anglais, sa deuxième langue, mais aussi directement dans sa première langue où l'emprunt à l'anglais est la norme dans le secteur professionnel, et son emploi permet de maintenir le flux de l'écriture à l'instant même. À la correction du texte l'enseignant souligne le mot *lay-out* comme incorrect, sans suggérer le mot juste en français. Une fois l'activité d'expression écrite terminée, à la demande l'étudiante explore les possibilités de transposition sémantique en langue française. Elle parvient ainsi à donner deux possibilités sémantiques de *lay-out* en français: «la composition graphique d'une impression» et «la disposition des éléments». L'emploi de *lay-out* en anglais dans un texte en français n'est pas une erreur d'incompétence; d'une part l'existence de ce mot dans le domaine du dessin graphique, ce qui justifie le possible transfert de cet élément depuis la L2, d'autre part elle va plus loin par l'emploi de périphrases en français pour interpréter le sens. Il s'agit ici de l'emploi d'un

terme relevant de l'usage social de l'anglais selon le milieu. La reconnaissance du transfert sémantique de la L2 vers la L5 mais aussi vers la L1 est un indice d'une conduite métalinguistique plurilingue.

### *Polysémie*

(Zeynep 1. L1 turc, L2 anglais, L3 français)

Extrait de l'expression écrite de Zeynep n°1:

*Plusieurs scientifiques disent que le sommeil qui dure six heures serait suffisant pour les adultes.*

Verbalisations de Zeynep n°1:

Par exemple j'ai écrit «*scientistes* ça vient d'anglais de l'anglais «*scientifices*» mais j'ai pensé que ça serait «*scientistes*» aussi en français.

L'étudiante emploie dans son texte en français le mot “scientistes” au lieu de “scientifiques”, elle le perçoit comme un mot anglais. L'emploi d'un mot à partir de l'hypothèse de la ressemblance entre les deux langues n'est pas une mauvaise stratégie. Quoique le français et l'anglais appartiennent à des familles linguistiques différentes, l'une étant une langue du groupe roman et l'autre une langue du groupe germanique, elles ont en commun l'emprunt à des racines gréco-latines dans le lexique scientifique. Le mot “scientistes” existe en français mais il a évolué vers un sens particulier: en effet il caractérise l'orientation idéologique d'une personne qui prétend résoudre les problèmes philosophiques par le recours exclusif aux connaissances scientifiques. Recourir à l'emprunt à l'anglais disponible dans son répertoire permet à l'apprenant d'élaborer une phrase compréhensible grâce au contexte mais une intervention de l'enseignant est nécessaire pour faire progresser la saisie plus fine des distinctions sémantiques dans un même champ.

Sa réflexion a posteriori est un recours au connu pour pallier l'inconnu, continuant toutefois à ignorer le sens du mot “scientistes” en français. Sur la copie l'enseignant avait souligné le mot “scientistes” et corrigé par “scientifiques”, sans expliquer

le changement du sens de ces deux mots. L'étayage que l'enseignant va donner à l'apprenant dans le processus d'apprentissage peut lui faire prendre conscience que le sens des mots change sur la diachronie et la synchronie linguistique. Si l'enseignant n'intervient pas, l'étudiant pourra penser qu'il s'agit juste d'une norme arbitraire dans le choix du dérivé de "sciences" pour désigner qui l'exerce. Il ne peut saisir seul le sens particulier de "scientiste" qui dans une expression hors contexte pourrait générer un malentendu. Cet exemple montre donc les avantages et les limites du recours au répertoire plurilingue.

#### 4.2. *Connaissances sur la langue. Syntaxe et sémantique*

##### *Le syntagme nominal*

(Zeynep 2. L1 turc, L2 anglais, L3 français)

Extrait de l'expression écrite de Zeynep n° 2:

*Hier soir, Pierre, mon cousin, s'est endormi sur cette lit pliante.*

Verbalisations de Zeynep 2:

En plus j'oublie le genre des noms c'est dur en français chaque mot a un genre comme en turc, mais en anglais c'est facile, pas terminaisons masculin feminine, par exemple "la lit" "le lit". C'est pourquoi je mets au féminin *cette lit pliante* je fais l'accord avec le genre j'ai commencé *la lit* [sourire] et toute la copie c'est *la lit* je n'ai pas change mais il faut apprendre par mémoire que c'est masculin *le lit*.

L'étudiante compare la structure du syntagme nominal dans ses trois langues. Dans l'exemple cité le syntagme nominal se compose d'un nom substantif et d'un adjectif «un lit pliant». Alors qu'en français le syntagme nominal s'accorde en genre et nombre, en turc en genre, nombre et cas, en anglais seulement en nombre. Cette comparaison d'un mécanisme linguistique dans trois langues montre que l'étudiante maîtrise ce phénomène grammatical dans une perspective plurilingue, c'est-à-dire qu'elle connaît la ressemblance entre le français et le turc, mais aussi la différence entre l'anglais et ces deux langues. Elle déve-

loppe une capacité à analyser les systèmes grammaticaux de ses langues de manière contrastive. Elle a aussi conscience que le genre grammatical est arbitraire et qu'il faut l'apprendre.

#### 4.3. *Connaissances sur le langage. Syntaxe et sémantique*

Prépositions «à» et «dans». De l'anglais en français

(Hélène. L1 coréen, L2 anglais, L3 français)

Extrait de l'expression écrite d'Hélène:

*Mes quatre copines vivent encore à l'autre immeuble et la prof corrige dans l'autre immeuble.*

Verbalisations d'Hélène:

Ça, toujours en anglais aussi «*in*» ou «*at*» vous voyez? «j'habite à Séoul» normalement en anglais «I live at Seoul» en français si on pense en français comme ça, mais en anglais «I live in Seoul» comme ça. Alors entre français et l'anglais je suis confuse aussi «I live in Seoul» en anglais mais en français «j'habite à Séoul» mais «à» normalement ça se traduit «at» alors pourquoi en anglais ...? Normalement «in» c'est en français «dans» alors... [*rire*] je n'arrive pas bien... et surtout pour la grammaire l'article je suis très nulle pour l'article parce que en coréen il n'a pas.

Hélène repère l'annotation de l'enseignant, qui n'a pas expliqué mais seulement corrigé en substituant une proposition par une autre, sur les prépositions «dans» et «à», et les met en perspective avec les prépositions «in» et «at» en anglais. Elle repère juste qu'elle fait une interférence avec l'anglais (peut-être avec l'expression *at home*/à la maison, ou *at school*/à l'école), ce qui est déjà une bonne étape, mais elle ne réussit pas à conceptualiser la règle car elle ne donne pas d'explication syntaxique ou grammaticale relative aux prépositions et rebondit sur l'énumération de noms de villes: elle aurait justement besoin de construire un cadre complet comparé de l'usage de *at* et *in* en anglais et *à*, *en* et *dans* en français, en prenant en considération les catégories de mots d'espace (nom de ville, de pays, noms communs, noms d'institutions...). Cet exemple semble plutôt prouver que l'enseignant doit prendre en compte les compétences plurilingues et aider l'apprenant à réorganiser le système des prépositions en prenant en compte aussi

l'anglais. En effet à la fin l'étudiante exprime son désarroi devant un problème qu'elle n'est pas en mesure de résoudre en tentant des stratégies avec la formulation de règles de "grammaire d'apprenant" qui ne lui permettent pas de progresser.

À partir de l'énoncé dans le texte en français elle fait une tentative de conceptualiser la notion de l'espace en anglais en montrant la différence entre «I live in Séoul» ou «I live at Séoul». L'usage du *at* constitue ici en anglais une erreur puisque la préposition utilisée pour les villes est *in*. Ainsi, les erreurs en L2 peuvent se transposer en L3 quand L2 et L3 sont plus proches que L1. Elle traduit de l'anglais vers le français et recherche des analogies sémantiques entre *in* et *dans*. Enfin, cette réflexion se prolonge dans la problématique de la conceptualisation grammaticale, par la mise en perspective du français en anglais, dans les prépositions et le syntagme nominal.

### *Conclusion*

À partir de l'analyse qualitative, et partielle, de trois cas d'apprenants plurilingues de l'ensemble des entretiens de notre thèse, nous avons formulé notre hypothèse de départ qui servira pour la recherche plus complète à partir de notre corpus. Lors de l'apprentissage d'une troisième langue L3, en l'occurrence du français, nous avons été amenée à vérifier que l'anglais L2 constitue bien une aide mais aussi une difficulté à prendre en compte pour perfectionner le développement d'une compétence métalinguistique plurilingue.

Ce début de l'analyse, même si le résultat peut-être partiel, laisse apparaître que les participants à ces trois entretiens qui ont une L1 proche du français, une langue romane, préfèrent s'appuyer sur la L1 pour la recherche lexicale. L'anglais (leur L2) sert à exprimer des notions d'un domaine de spécialité relevant soit de leur domaine d'étude, c'est le cas de l'emploi de «lay-out» vocable dans le dessin graphique, soit des terminologies à vocation internationale. Les participants qui ont une L1 lointaine typologiquement du français, par exemple le turc, le coréen, etc. s'appuient davantage sur la L2 l'anglais que sur la L1 pour la recherche lexicale. La proximité typologique entre le

français et l'anglais, même si cette langue n'est pas une langue romane, aide les apprenants pour faire une recherche lexicale en français, tout en faisant des hypothèses sur des ressemblances et différences entre les deux langues. En effet, la langue anglaise est constituée de nombreux termes d'origine latine gardés tels quels par les clercs, ou par l'intermédiaire du français des normands: la langue s'est hybridée avec les différentes langues locales pour donner l'anglais. Le vocabulaire anglais-français est très proche alors que la prononciation est très différente. À travers la différence morphologique entre «scientists» en anglais et «scientifiques» en français, et la différence sémantique sur la diachronie linguistique entre «scientifiques» et «scientistes» en français, et aussi de la racine commune du verbe «progresser» entre anglais et français, on observe une étape pour les apprenants vers la prise de conscience de la proximité formelle entre les deux langues mais aussi des limites des transferts plus productifs en compréhension qu'en production: il faut apprendre à prononcer et mettre des suffixes différents dans chacune des langues.

Le niveau de compétence de la L2, l'anglais, est un facteur qui détermine significativement les stratégies métalinguistiques fondées sur la L2. Si Hélène tente de comparer les prépositions «à» et «dans», «in» et «at», elle risque de transférer une compréhension erronée des prépositions de l'anglais au français. Elle manque d'outil et de méthode pour mener une réflexion au niveau discursif, ce qui ne lui permet pas de construire sa compétence. Elle aurait besoin d'un cadre d'apprentissage plurilingue pour organiser son apprentissage. Zeynep conceptualise la structure du syntagme nominal dans une perspective comparative trilingue: le syntagme nominal en turc s'accorde en genre, nombre et cas, en français en genre et nombre, et en anglais en nombre. Zeynep, qui a un meilleur niveau en anglais qu'Hélène, peut tenter des comparaisons réussies, l'étayage de l'enseignant plurilingue reste par conséquent essentiel dans ce contexte international et homoglotte.

Les apprenants manifestent dans leurs verbalisations que leurs compétences plurilingues sont activées lors de l'apprentissage du français L3. Il s'agit d'un facteur qui n'est hélas pas du tout pris en compte dans la didactique «monolingue» en parti-

culier en milieu homoglotte. La démarche de description «méta» auprès des apprenants disposant de trois langues, devrait permettre de rendre compte peu à peu des différents transferts qui s'opèrent dans la gestion des répertoires linguistiques afin de dégager peu à peu des éléments didactiques pour une démarche plurilingue intégrée.

### *Bibliographie*

- Beacco J.-C. (2014), *Représentations de la grammaire et enseignements des langues étrangères: quelles marges de manœuvre?*, «Babylonia», 2/14, p. 16-22.
- Besse H., Porquier R. (1991), *Grammaires et didactique des langues*, Paris: Didier.
- Bruner J. (2000), *Culture et modes de pensée: l'esprit humain dans ses œuvres*, Paris: Retz.
- Coste D., Moore D., Zarate G. (2009), *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, version révisée 2009. <[www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr)>.
- Dagenais D., Moore D. (2004), *Représentations ordinaires du plurilinguisme, transmission des langues et apprentissages chez des enfants en France et au Canada*, «Langages», vol. 2, 154, p.p. 34-46.
- Hammarberg B. (2001), *Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition*, in *Crosslinguistic influence in third language acquisition*, Clevedon, éd. J. Cenoz, B. Hufeisen, U. Jessner, Clevedon: Multilingual Matters, pp. 21-41.
- Kellerman E. (1995), *Crosslinguistic influence: Transfert to nowhere?*, «Annual Review of Applied linguistics», 15, pp. 125-150.
- Lindqvist C. (2010), *Inter- and intralingual lexical influences in advanced learner's French L3 oral production*, «IRAL», 48, pp. 131-148.
- Moore D. (2006), *Plurilingualism and strategic competence in context*, «International Journal of Multilingualism», vol. 3, 2, pp. 125-138.
- Narcy-Combes J.-P. (2005), *Didactique des langues et TIC: Vers une recherche action responsable*, Paris: Ophrys.

Claudia Elena Dinu, Ioana Cretu, Rodica Gardikiotis et  
Anca Colibaba

Université de Médecine et Pharmacie «Grigore T. Popa» Iași, Roumanie

Les projets européens INTEGRA, GLOTTODRAMA et TAKE CARE à l'Université médicale de Iași, Roumanie, ou comment articuler l'anglais au plurilinguisme dans des projets multilingues

### *Résumé*

Le choix d'une approche plurilingue, quand il s'agit de dresser les compétences communicationnelles des étudiants, semble le mieux adapté au contexte social multilingue actuel et aux objectifs de la formation médicale contemporaine. Dans notre université trois projets internationaux – INTEGRA, GLOTTODRAMA et TAKE CARE – ont été menés avec succès; ils ont intégré dès le début des objectifs linguistiques en relation avec la situation didactique, y compris du fait que la plupart de leurs produits ont été conçus en vue de l'utilisation en classe de langues. Cela a été possible en utilisant, en tant que méthodologie de travail, l'approche par projets. Lors du déroulement des trois projets on a pu voir comment les aspects inhérents qui relèvent du multilinguisme, soutiennent aussi la pratique du plurilinguisme. Dans ces trois cas les bénéfiques, dans le sens du plurilinguisme et du pluriculturalisme, ont pu être observés tant au niveau des individus concernés qu'au niveau institutionnel. L'expérience didactique décrite ici devient en même temps moyen d'action qui engendre des modélisations futures.

### *Rezumat*

Alegerea unei abordări plurilingve când vorbim de construirea competențelor comunicaționale la studenți pare cea mai bine adaptată contextului social multilingv actual și obiectivelor formării medicale contemporane. În universitatea noastră s-au derulat trei proiecte internaționale – INTEGRA, GLOTTODRAMA și TAKE CARE care au integrat încă de la început obiective lingvistice în relație cu situația didactică, inclusiv prin faptul că produsele acestora au fost concepute în vederea utilizării la ora



de limbi. Toate acestea au fost posibile folosind ca și metodologie de lucru – abordarea prin proiecte. În timpul derulării celor trei proiecte am putut constata cum aspecte ce țin de multilingvismul inherent lor, susțin practica plurilingvismului. În aceste trei cazuri beneficiile, în sensul plurilingvismului și pluriculturalismului, au putut fi observate atât la nivelul indivizilor implicați cât și la nivel instituțional. Experiența didactică descrisă aici devine în același timp mijloc de acțiune care naște modelizări viitoare.

### *Introduction*

On constate de nos jours que la partie occupée par la communication dans l'accomplissement des tâches sociales et professionnelles est de plus en plus étendue. Pour s'y préparer il faut acquérir des habiletés communicationnelles le plus tôt possible dans le parcours scolaire et poursuivre ensuite lors de la formation professionnelle. Dans l'enseignement supérieur il devient essentiel que ces habiletés soient construites en fonction de leur rapport au domaine scientifique et social. Leur inscription dans la perspective d'une internationalisation pluraliste leur permet de se nourrir des bénéfices du multilinguisme et du plurilinguisme. Les universités se trouvent face à plusieurs choix en termes stratégiques et pratiques: le choix du plurilinguisme, le plus adapté au contexte social multilingue actuel et à la mission d'une faculté de médecine, peut aussi renforcer les compétences de communication du savoir disciplinaire des étudiants comme des enseignants, ainsi que leur mise à disposition pour les bénéficiaires.

Qu'il s'agisse des analystes du discours ou, dans une perspective plus largement transdisciplinaire, des analystes des pratiques de formation, l'enseignement est souvent défini comme un espace de pratique explicitement orientée vers la «transmission des savoirs». Il se situe ainsi parmi les espaces de pratique à fonction dominante de communication des savoirs [...] <sup>1</sup>

Dans cet exposé nous allons présenter trois modèles pratiques mis en place à l'université médicale de Iasi, en Roumanie, qui constituent une contribution pour satisfaire des exigences

<sup>1</sup> Gălățanu 1996, p. 101.

relevées dans plusieurs secteurs de son action comprenant des composantes linguistiques.

### 1. *Présentation de trois projets linguistiques internationaux*

Nous allons cibler notre présentation sur trois projets de référence qui ont été menés ces dernières années: INTEGRA – *Migrants' Integrating Kit – Basic Language for Dealing with Financial Matters* (2010-2012)<sup>2</sup>, GLOTTODRAMA – *Teaching foreign languages by Drama* (2012-2014)<sup>3</sup> et TAKE CARE – *Healthcare Language Guide for Migrants* (2012-2014)<sup>4</sup>.

Ces projets ont intégré dès le début des objectifs linguistiques en relation avec la situation didactique, notamment des compétences à atteindre par le public cible: INTEGRA a visé le développement de compétences linguistiques pour le domaine financier et bancaire, l'acquisition de connaissances sur les données financières locales en relation avec la culture de chaque pays concerné, le soutien de la mobilité sur le marché du travail en Europe. GLOTTODRAMA a eu en vue la facilitation au niveau européen de l'expression socio-culturelle et professionnelle par l'action et la verbalisation, à l'intérieur d'un groupe professionnel et avec d'autres membres de la société, par le biais de l'apprentissage des langues s'appuyant sur des techniques théâtrales et la créativité. TAKE CARE s'est proposé de fournir des outils pour faciliter la communication médicale dans des contextes multilingues et multiculturels.

Pour réaliser ces objectifs, plusieurs activités se sont déroulées dans le cadre de chaque projet. INTEGRA a débuté par une collecte de documents financiers et une analyse des besoins du public potentiel; par la suite on a organisé des ateliers pour les tuteurs animés conjointement par des professeurs de langues et des experts travaillant dans le domaine financier-bancaire et des cours pour les étudiants tenus par les tuteurs; vers la fin un forum international en ligne a été ouvert pour les tuteurs formés

<sup>2</sup> <<http://integra-project.eu/>>.

<sup>3</sup> <<http://www.glottodrama.eu/>>.

<sup>4</sup> <<http://www.takecareproject.eu/>>.

et pour d'autres personnes intéressées. GLOTTODRAMA a mis en place, en début de projet, des ateliers et des séminaires pour les professeurs, réalisés avec l'aide de professionnels du domaine du théâtre; on a continué par des sessions de travail pratique avec les étudiants et d'autres jeunes adultes suivant une formation professionnelle qui ont abouti à quelques mises en scène de situations professionnelles englobées dans un mini-spectacle de théâtre réalisés par des étudiants; vers la fin du projet on a organisé des colloques et des débats dans le cadre d'une association européenne créée en cette occasion. TAKE CARE a été ciblé sur le domaine médical et a débuté par une analyse des besoins du public potentiel, puis on a développé des ressources utiles en situation didactique et clinique, ce qui a abouti à la réalisation de matériels pour des ateliers et des séminaires consacrés aux professionnels de la santé, aux migrants, aux étudiants. Grâce à toutes ces activités, les objectifs de chaque projet ont été atteints.

La plupart des "produits" ont été conçus en vue de leur utilisation didactique. Dans INTEGRA une plateforme web a été réalisée, ainsi qu'un Guide sur CD-ROM avec des informations pertinentes sur le système financier-bancaire des pays partenaires. On a également pu mettre au point des bases de données en ligne avec des institutions financières, avec des associations d'aide aux migrants et avec les possibilités de contacter les tuteurs formés pour enseigner la langue des finances. Les membres du partenariat ont conçu ensemble plusieurs supports d'apprentissage (documents authentiques, exercices, dialogues situationnels, glossaire avec des termes financiers) sur CD-ROMs. Dans le cadre du projet GLOTTODRAMA les produits les plus importants ont été le recueil d'activités de vocabulaire, de grammaire et de communication servant de support pour les dialogues filmés et les vidéos à utilité didactique (et clinique) conçus à partir de différentes situations professionnelles (médicales pour l'équipe de l'UMF Iasi). Le produit le plus important issu du projet TAKE CARE a été un *Guide Linguistique Médical*, en 17 langues contenant: un glossaire sous forme d'éventail, des fiches de "premier secours linguistique", un recueil de dialogues dans des situations médicales, des diagrammes explicatifs, des supports didactiques multimédia.

## 2. *Langues de communication des projets valorisées en contexte didactique*

Dans chacun des trois projets pris en considération on a eu recours à plusieurs langues de communication, en relation avec les langues des pays partenaires, mais le plus souvent dépassant la somme de leurs langues nationales. A partir d'INTEGRA par exemple on a pu employer les langues:

- des pays partenaires qui sont en même temps les langues des matériels élaborés: le lituanien, l'allemand, l'anglais, le néerlandais, l'anglais, le polonais, le grec, le turc, l'espagnol, le roumain, le biélorusse; des bénéficiaires directs à l'UMF Iasi (pour les questionnaires de l'analyse des besoins et le traitement en feed-back par rapport aux résultats des questionnaires);
- des étudiants venant de France, Tunis, Maroc, Guadeloupe, Algérie, Canada;
- des inventaires chargés d'illustrer des pratiques financières par des documents authentiques circulant entre les pays membres de l'UE (des pays partenaires et quelques autres pays);
- des intervenants sur les forums de discussions internationales et des membres du réseau européen de tuteurs formés pour travailler avec des institutions et des personnes intéressées par l'enseignement des langues sur objectifs financiers;
- des chercheurs pour les présentations des résultats du projet dans le cadre des événements sociaux, scientifiques ou les échanges par email et de l'affichage sur le site des partenaires associés des informations véhiculées dans le cadre du projet.

Le projet GLOTTODRAMA a offert l'occasion d'exercer les langues:

- des pays partenaires: l'italien, le français, le grec, le bulgare, le turc, l'espagnol, le portugais, le roumain;
- des bénéficiaires directs à l'UMF Iasi;
- des étudiants venant de France, Italie, Allemagne, Irlande, Grèce, Israël, Angleterre, Guadeloupe, Portugal, Espagne;
- des sources vidéo on-line utilisées pour apprendre des techniques théâtrales;

- des membres du réseau professionnel comprenant des institutions et personnes intéressées à l'enseignement des langues par ces méthodes.

Il faut y ajouter les langues inventoriées lors du déroulement du projet comme connues par les participants: le français, l'allemand, l'anglais.

La valorisation didactique du projet TAKE CARE a réuni: les langues des pays partenaires dans le projet: le bulgare, l'allemand, le grec, le lituanien, le néerlandais, le portugais, le roumain, l'espagnol; les langues enseignés et compris dans le *Guide*: l'anglais, l'arabe, le chinois, le croate, le français, le polonais, le russe, le turc, l'ukrainien et celles mentionnés ci-dessus; les langues de bénéficiaires directs: les précédentes ainsi que l'hébreu, l'égyptien, le hindi, l'italien, le monténégrin, le suédois, le swahili.

### 3. *Description de la méthodologie didactique mise en place à partir des projets*

La transposition dans le contexte didactique de la classe de langues a été possible par l'utilisation d'une méthodologie de travail un peu plus particulière – une approche par projets linguistiques internationaux – qui assume l'enseignement d'une langue/ des langues à l'aide d'une autre langue/ d'autres langues afin de faciliter l'enrichissement professionnel dans le domaine de base des étudiants. Il s'agit donc d'une didactique du plurilinguisme qui se situe dans une perspective actionnelle<sup>5</sup>. Olga Galatanu décrit la communication didactique comme:

[...] ensemble des échanges, verbaux et non verbaux, qui ont lieu en situation d'enseignement et/ou de formation, visant explicitement l'appropriation des savoirs et, dans beaucoup de cas, explicitement aussi, l'acquisition de compétences (par exemple, dans le cas de l'apprentissage des langues étrangères où la compétence de communication est explicitement visée)<sup>6</sup>.

Dans le cas d'une approche par projet la situation communicationnelle didactique est très complexe. Si l'on appelle didac-

<sup>5</sup> *Cadre européen commun de référence pour les langues* 2001, p. 15.

<sup>6</sup> Galăţanu 1996, p. 103.

tème l'unité minimale porteuse de charge didactique, dans la situation décrite ici on retrouve, de telles unités sur trois niveaux qui représentent autant d'axes communicationnels. Les échanges communicationnels spécifiques à la construction et au déroulement des projets représentent un *a priori* ayant le potentiel d'être re-contextualisé sur l'axe de la communication didactique en classe qui à son tour va générer de nouvelles contextualisations communicatives *a posteriori* par rapport à la durée d'un projet, mais restant toujours porteuses de didactèmes. Une fois centrés sur la situation didactique, on peut considérer les données inscrites dans le descriptif du projet et actualisées en situation didactique comme des éléments constitutifs et les données qui vont émerger grâce à son déroulement comme des éléments construits. Dans les trois cas plusieurs langues sont imbriquées sur les trois axes communicationnels. Daniel Coste fait une observation pertinente concernant les possibilités de valorisation des expériences plurilingues en milieu universitaire:

Si donc la pluralité des langues en contexte universitaire constitue un «plus» pour ces formations de haut niveau, il importe de valoriser cette pluralité de manière volontariste, en soulignant qu'il n'y a pas lieu de développer des capacités polyglottes «parfaites», mais, selon les domaines, les spécialités, les projets professionnels et de carrière, de viser des profils de compétence plurilingue plus ou moins déséquilibrés et évolutifs<sup>7</sup>.

C'est précisément le cas de l'approche décrite ici car, en contact avec une pluralité de langues, nos étudiants se sont retrouvés dans la situation de faire des acquisitions linguistiques en couplant en même temps les axes thématiques des projets avec leurs besoins personnels et professionnels auxquels on ne répond pas de façon exhaustive, mais par tranches thématiquement distinctes, en cohérence avec les prémisses cognitives et stratégiques découvertes chez les acteurs (y compris les enseignants) du terrain ciblé.

<sup>7</sup> Coste 2010, p. 50.

#### 4. *Prémises cognitives et stratégiques*

Nombreux sont les didacticiens des langues et les linguistes qui de nos jours soulignent le rôle des langues dans le domaine scientifique ainsi que dans la recherche et l'enseignement supérieur qui le nourrit, en termes descriptifs quant aux phénomènes observés, ou en termes prospectifs quant aux dispositifs à privilégier. Jean-Marc Levy-Leblond, physicien et épistémologue, fait observer l'importance des politiques linguistiques dans ces domaines:

Bien d'autres éléments montrent la nécessité d'une véritable politique de la langue dans le domaine scientifique. Le développement de la coopération internationale, par exemple, exige que l'on dépasse l'alternative manichéenne entre l'abandon au tout-anglais et la crispation sur le seul français. [...] Dès lors, rien de plus précieux que le maintien et même le développement volontariste du plurilinguisme scientifique, fût-il seulement un plurilinguisme de l'écoute (appelé parfois, mais de façon inutilement dépréciative, plurilinguisme "passif")<sup>8</sup>.

Pour s'inscrire dans les lignes directives de financement chacun des trois projets présentés a inclus une dimension relevant des politiques linguistiques européennes, qui a été transposée dans la vision particulière interne à chaque projet et qui par la suite a été développée en classe de langues en fonction des compétences cognitives et stratégiques du public identifié en contexte didactique. Dans les trois cas on a tâché de valoriser l'*output* des projets dans le sens de la pertinence pour le contexte et les visées des participants, en y joignant systématiquement l'enrichissement des compétences dans les langues visées.

Les prémisses cognitives qui se trouvent à la base des différents projets sont:

- pour INTEGRA: l'expérience et les compétences antérieures concernant les données du système financier-bancaire et en langues (chez les experts financiers); l'expérience et les compétences antérieures quant à l'enseignement des langues sur objectifs spécifiques (chez les professeurs de langues); l'expérience et les compétences antérieures quant à l'apprentissa-

<sup>8</sup> Lévy-Leblond 1996, p. 248.

ge des langues et quant à l'utilisation des outils informatiques (chez les étudiants);

- pour GLOTTODRAMA: l'expérience et les compétences antérieures quant à l'enseignement des langues (chez les professeurs de langues); savoir travailler avec les émotions en corrélation avec leur verbalisation et en langues (chez les professeurs de théâtre); l'expérience et les compétences antérieures quant à l'apprentissage des langues, quant à l'utilisation des outils informatiques et quant à l'apprentissage par expériences directes (chez les étudiants);
- pour TAKE CARE: l'expérience et les compétences antérieures concernant l'acte médical, la communication avec le patient et en langues (chez les médecins); l'expérience et les compétences antérieures quant à l'enseignement des langues (chez les professeurs de langues); l'expérience et les compétences antérieures quant à l'apprentissage des langues et quant à l'utilisation des outils informatiques (chez les étudiants).

Les pré-acquis stratégiques prises en considération ont été les suivants:

- pour INTEGRA: savoir utiliser des techniques de communication appropriées pour se faire comprendre par un public/ des clients non-spécialistes dans leur domaine par les experts financiers et les autres formateurs; l'expérience de création/ adaptation des ressources didactiques en tenant compte des besoins particuliers des étudiants chez les tuteurs et les professeurs; les expériences d'intégration et d'utilisation des systèmes financiers d'autres pays chez les étudiants;
- pour GLOTTODRAMA: l'habileté à créer des scénarios didactiques, y compris des jeux de rôles (chez les professeurs de langues); l'utilisation des techniques de communication appropriées pour se faire comprendre par un public qui n'a pas de savoir sur la mise en scène et l'interprétation théâtrale (chez les professeurs de théâtre); l'approche de la situation médicale par la reconnaissance des symptômes ou de l'expression de la douleur sous forme de langage non-verbal; l'articulation des stratégies d'assemblage des langues maternelles différentes de l'anglais comme langue véhiculaire et du roumain comme langue cible de l'apprentissage (chez les étudiants);



- pour TAKE CARE: la projection d'une conduite médicale en adéquation avec la situation particulière de chaque patient, y compris du point de vue linguistique (chez les médecins); l'expérience de création/adaptation des ressources didactiques en fonction de la spécificité et des besoins des étudiants (chez les professeurs de langues); les expériences d'intégration dans d'autres pays, par rapport à d'autres systèmes de santé (chez les étudiants internationaux et/ou d'autres migrants).

Toutes ces données rapportées aux terrains socio-éducatifs ont été valorisées dans le cadre des classes de langue en vue de faire vivre aux participants des expériences plurielles en termes linguistiques et culturels.

##### *5. Mécanismes d'intégration de l'anglais et des autres langues transférés en situation didactique*

Lors du déroulement des trois projets en discussion on a pu voir comment les aspects qui relèvent du multilinguisme inhérent au projet, soutiennent la pratique du plurilinguisme; à l'intérieur de cet agencement l'anglais détient un rôle particulier. Il s'agit d'un fonctionnement complexe ayant comme point de départ un multilinguisme constitutif qui comprend les diverses langues mentionnées, assumées par les membres du partenariat pour réaliser les différents produits et activités comme: la collecte de documents financiers, les ateliers pour les tuteurs, la plateforme web et le Guide avec des informations, les bases de données en ligne, les supports d'apprentissage (INTEGRA); les ateliers à l'aide des professionnels du domaine du théâtre et les séminaires pour les professeurs, le recueil d'exercices, un inventaire de ressources en ligne, des vidéos à utilité didactique (GLOTTODRAMA); les ressources utiles en situation didactique et clinique, le Guide Linguistique Médical, le Glossaire, les diagrammes explicatifs, les supports multimédia (TAKE CARE). L'anglais a été utilisé la plupart du temps dans les mêmes contextes que les langues des membres du partenariat. Sa fonction a été celle de langue pivot, comme langue de référence, mais il a été utilisé également de façon complémentaire dans quelques autres contextes spécifiques.

Ainsi, dans INTEGRA on a utilisé l'anglais pour les documents officiels du projet (l'évaluation interne du projet, la synthèse finale lors de l'analyse des besoins qui a servi de base pour les matériels élaborés), dans la communication relative au processus de conception des produits du projet, dans la collaboration et la communication administrative entre les partenaires (y compris les partenaires associés), en tant que langue de référence des questionnaires et des conclusions aux questionnaires, traduits par la suite en plusieurs langues. Dans le projet GLOTTODRAMA, l'utilisation de l'anglais a couvert à peu près les mêmes fonctions: les documents officiels du projet, la collaboration et la communication entre les partenaires (y compris les partenaires associés), puis en tant que langue des consignes, des instructions pour la mise en scène et du *feed-back* – exprimées d'abord en anglais et par la suite, progressivement, en roumain. Lors du déroulement du projet TAKE CARE, l'anglais a été la langue choisie pour la rédaction des documents officiels du projet, pour la réalisation de la collaboration et la communication entre les partenaires (y compris les partenaires associés), en tant que langue de référence pour la traduction du *Guide* en plusieurs langues.

Les compétences plurilingues, cultivées sur la base de l'existence d'un multilinguisme géré à l'aide de l'utilisation de l'anglais, ont été promues dans les situations suivantes: la communication entre les participants à certaines séquences pratiques précises, le forum international en ligne, la communication entre les membres du réseau européen de tuteurs, les questionnaires de l'analyse des besoins d'un public potentiel, le *feed-back* aux conclusions des questionnaires, les cours pour les étudiants (INTEGRA); les ateliers accompagnés de sessions de travail pratique pour les étudiants et d'autres jeunes adultes; les spectacles de théâtre réalisés par des étudiants comprenant des passages dans les différentes langues des participants, la réalisation des ressources vidéo on-line utilisées pour apprendre des techniques théâtrales, les colloques et débats dans le cadre du réseau professionnel comprenant des institutions et des personnes intéressées (GLOTTODRAMA); l'analyse des besoins d'un public potentiel, les exercices (y compris de traduction) réalisés à partir du

*Guide*, la communication institutionnelle des étudiants sur différentes questions relatives au projet (TAKE CARE).

### *6. Bénéfices et perspectives à utilité didactique dans les trois projets*

Tout le tissage de langues a eu pour conséquence de nombreux bénéfices éducatifs et didactiques autant dans le sens de l'apprentissage des langues que dans la formation d'ensemble du public cible. Daniel Coste fait observer différentes facettes de l'enrichissement apporté par les pratiques plurilingues dans l'enseignement supérieur:

Quelle que soit la variabilité des situations selon les secteurs scientifiques, l'argumentaire en faveur de la pluralité des vecteurs linguistiques en contexte universitaire peut se décliner transversalement sur plusieurs axes:

- un axe qu'on pourrait dire épistémique: à des degrés variables, la construction, la formulation, la transmission des connaissances ne sont pas totalement indépendantes des langues particulières dans lesquelles elles s'opèrent;
- un axe plus heuristique: la pratique cognitive jouant sur plusieurs langues est de nature à aiguïser la créativité, l'inventivité, la réflexivité scientifiques;
- un axe de nature fonctionnelle: ce jeu plurilingue correspond de plus en plus à des modalités de travail effectives des équipes de la communauté scientifique, passant par des échanges, des contacts de langues, des alternances de codes, des pratiques discursives bien plus plurielles qu'on ne le pense et ne le dit généralement<sup>9</sup>.

Dans les trois cas présentés les bénéfices dans le sens du plurilinguisme et du pluriculturalisme, fondées sur l'expérience de la classe de langue ayant comme support générique un projet linguistique international, ont pu être observés autant au niveau des individus concernés qu'au niveau institutionnel. En ce qui concerne le projet INTEGRA, les étudiants, les tuteurs, les professeurs de langues, les experts financiers ont eu la possibilité de prendre contact et d'interagir en diverses langues en fonction de différentes étapes du projet et sur le forum de discussions qui

<sup>9</sup> Coste 2010, pp. 51-52.

continuent à être ouvertes à tout public international. D'un autre côté au niveau institutionnel on a vu surgir une meilleure compréhension des besoins des interlocuteurs – bénéficiaires payant des services éducationnels ou autres (y compris grâce à la plateforme web ouverte à tout public international). Pour ce qui est du projet GLOTTODRAMA, les étudiants et les deux catégories de professeurs ont eu la possibilité d'apprendre des séquences de langue dans d'autres langues que la leur et d'apprendre des éléments du langage gestuel d'autres cultures. Au niveau institutionnel la participation dans le projet a conduit à un intérêt plus marqué pour les besoins des interlocuteurs. Le projet TAKE CARE a porté des fruits surtout au niveau des individus – étudiants, migrants, professeurs, médecins qui sont devenus plus ouverts à plusieurs langues méconnues auparavant. Au niveau institutionnel on a pu constater une ouverture vers la compréhension des façons différentes de se rapporter à la situation et à la communication médicale en fonction de diverses coutumes de manifestation de l'acte médical circonscrites culturellement (y compris grâce à la plateforme web ouverte à tout public international).

Les bénéfices surgis des dispositifs constitutifs des projets, servent à leur tour de base pour la construction de nouvelles pistes d'approfondissement ou d'élargissement des questions concernées. Lorenza Mondada fait remarquer que «dans une conception praxéologique du langage qui, loin d'en faire un miroir du monde, le conçoit comme un moyen d'action sur lui, les ressources langagières ont un effet configurant sur les connaissances scientifiques qu'elles élaborent»<sup>10</sup>. Ce principe s'applique bien pour l'expérience didactique décrite ici qui devient moyen d'action qui engendre des modélisations futures. Par exemple INTEGRA prévoit un cadre qui permet de continuer la publication *on line* et *off line* des matériels mis à jour et qui assure en même temps l'accès aux produits du projet pour des institutions intéressées après la période de déroulement du projet. Il serait également intéressant d'intégrer ces expériences dans une réflexion plus approfondie, un ouvrage en méthodologie de l'enseignement des langues sur objectifs spécifiques dans le cadre de la pédagogie de projet en

<sup>10</sup> Mondada 2005, p. 14.

contexte universitaire. GLOTTODRAMA a mis en place une approche et produit des outils qui permettent une transposition dans les scénarios didactiques d'autres disciplines universitaires enseignées aux groupes multilingues et plurilingues (par ex. pour les cours en Sciences du comportement, Habiletés et compétences médicales). La diffusion de ces approches est facilitée par la dissémination des produits dans d'autres universités préparant des groupes multilingues d'étudiants ou par la publication sur support papier des ressources didactiques créées, accessible dans un premier moment en ligne. L'approche TAKE CARE est à son tour transférable dans le curriculum linguistique des universités médicales où l'on propose des cours de langues aux étudiants inscrits dans d'autres spécialisations. La distribution des produits dans de nouveaux espaces publics médicaux (par ex. les pharmacies et les hôpitaux dans des zones touristiques) serait très profitable pour faciliter la compréhension dans des contextes de communication difficile mais vitale. Il est également possible d'amplifier le potentiel multilingue de ce projet par la traduction du Guide dans d'autres langues que celles prévues dans le projet (par ex. le français, l'hébreu) ou d'utiliser ses produits pour concevoir des ressources didactiques plus amples à partir des produits des projets.

### *Conclusions*

- a. L'approche didactique ayant comme support un projet linguistique international a ouvert le cours de langues en favorisant la participation des étudiants à une expérience interdisciplinaire et plurilingue.
- b. Le rendement didactique de la méthodologie décrite a été soutenu par l'identification et la valorisation des compétences et des expériences antérieures des participants, utiles en tant que prémisses cognitives et stratégiques facilitant l'enseignement/apprentissage des langues.
- c. L'articulation du multilinguisme et de l'anglais, qui a tenu un rôle de pôle de référence à partir duquel se sont greffées les autres langues, a bénéficié d'une promotion bien marquée dans la phase de programmation du projet et dans celle de la didactique, ayant comme conséquence auprès des partici-

- pants la construction de diverses situations de pratique active du plurilinguisme.
- d. Les perspectives et les bénéfices de la démarche adoptée en classe de langue a ouvert des pistes fertiles de développement dans le plan institutionnel et pour l'enrichissement professionnel de toutes les catégories de personnes impliquées (enseignants, étudiants, autres acteurs concernés).
- e. A partir du principe formulé dans CECRL qui pose que la compétence dans une ou plusieurs langues acquises sert de base pour les acquis ultérieurs dans de nouvelles langues<sup>11</sup>, on peut élargir l'observation aux contextes multilingues, tels ceux des projets présentés, où la co-présence de plusieurs langues devient prémisses pour le développement du plurilinguisme des participants. On observe que l'anglais est un atout dans le passage du multilinguisme au plurilinguisme en jouant un rôle intégré de vecteur performatif sans pour autant étouffer le pluralisme culturel et linguistique.

### *Bibliographie*

- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues (Apprendre, Enseigner, Évaluer)*, Paris: Éditions Didier.
- Coste D. (2010), *Variation linguistique et construction des connaissances*, in *Les enjeux du plurilinguisme pour la construction et la circulation des savoirs*, Berne: Académie suisse des sciences humaines et sociales.
- Gălățanu O. (1996), *Savoirs théoriques et savoirs d'action dans la communication didactique. Point de vue pragmatolinguistique*, in *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, J.M. Barbier (éd), Paris: Presses Universitaires de France.
- Lévy-Leblond J.-M. (1996), *La langue tire la science*, in *La pierre de touche: la science à l'épreuve*, Paris: Gallimard, coll. folio essais, 301, pp. 228-251.
- Mondada L. (2005), *Quand la parole fait la science*, «Tracés», 14, Paris, pp. 14-16.

<sup>11</sup> Conseil de l'Europe 2001, p. 11.



VI

Promotion et outils de l'intercompréhension





José Manuel Arias Botero

Université de Reims-Champagne Ardenne – URCA, France

## L'intercompréhension comme dispositif de préparation plurilingue à la mobilité. Une alternative au “tout anglais”?

### *Résumé*

Le nombre d'étudiants bénéficiant du programme de mobilité ERASMUS atteint désormais des chiffres record. Cependant, la grande majorité des étudiants choisit toujours les mêmes pays, cinq sur les trente-trois participant au programme. L'une des principales raisons de ce phénomène est la méconnaissance des langues des autres pays (Capucho 2011).

Pour contrer cette tendance, des universités des autres pays proposent des programmes en anglais pour les étudiants étrangers. Mais est-ce la seule solution? Notre hypothèse est que l'intercompréhension comme approche didactique plurilingue dans l'enseignement de langues étrangères peut constituer pour ces pays une opportunité de promouvoir leurs langues et cultures. L'IC pourrait offrir une alternative au «tout anglais» dans les cursus proposés aux étudiants étrangers. Ceci permettrait de concilier le désir d'attirer des étudiants étrangers et la diffusion de la langue locale. Il s'agit de promouvoir le plurilinguisme au sein de l'UE par la démocratisation et la meilleure répartition des mobilités au niveau européen dans l'enseignement supérieur. L'IC répond donc aux objectifs des institutions européennes (Conseil de l'Europe, Commission Européenne, etc.) relatifs à la promotion de la diversité linguistique et l'apprentissage des langues au sein de l'UE (avec notamment ERASMUS).

### *Resumen*

El número de estudiantes que se ha beneficiado con programa de movilidad ERASMUS alcanza actualmente cifras récord. Sin embargo, la gran mayoría de estos estudiantes escoge siempre los mismos países de destino, que no superan los cinco de los treinta y tres que participan en dicho programa. Una de las principales razones de este fenómeno es el desconocimiento de las lenguas de los demás países (Capucho 2011).

Para contrarrestar esta tendencia, varias universidades de estos últimos países han decidido proponer programas en inglés dirigidos a los estudian-

tes extranjeros. Pero cabe preguntarse si esta es la única solución. Nuestra hipótesis es que la intercomprensión como método didáctico plurilingüe en la enseñanza de lenguas extranjeras puede constituirse en una oportunidad para la promoción de las lenguas y culturas de estos países. La IC podría ofrecer una alternativa a la tendencia del “todo-en-inglés” en los cursos que se ofrecen a los estudiantes extranjeros. Esto permitiría conciliar el deseo de atraer cada vez más estudiantes extranjeros con el de difundir la lengua local. Se trata en este caso de promover el plurilingüismo en la UE por medio de la democratización y la mejor repartición de los estudiantes extranjeros a nivel europeo en la educación superior. Des esta manera, la IC responde a los objetivos de las instituciones europeas (Consejo de Europa, la Comisión Europea, etc.) relativos a la promoción de la diversidad lingüística y el aprendizaje de lenguas extranjeras en la UE (sobre todo con ERASMUS).

En 2012-13, 268 143 étudiants ont bénéficié du programme de mobilité ERASMUS<sup>1</sup>; 3,3 millions d'étudiants en 30 ans<sup>2</sup>, un record. On peut donc se féliciter du nombre sans cesse croissant d'étudiants qui partent apprendre une autre langue-culture européenne, accomplissant ainsi l'un des principaux objectifs politiques du Conseil de l'Europe. En effet, l'engagement politique pour le plurilinguisme assumé par le Conseil de l'Europe est illustré par le fait que pour cette institution européenne, le développement et la pratique de l'éducation plurilingue reste l'une de ses plus grandes priorités. Selon le Conseil de l'Europe, le continent européen est une entité multilingue composée des cultures et des langues diverses<sup>3</sup>. C'est pourquoi le Conseil, à travers le Centre européen pour les langues vivantes<sup>4</sup>, s'est fixé comme objectif de promouvoir une éducation qui contribue à faire de l'Europe une société plurilingue. Cette promotion d'une «éducation plurilingue européenne» vise à encourager la diversité linguistique européenne, la mobilité des citoyens européens,

<sup>1</sup> *Erasmus- Faits, chiffres et tendances. Le soutien de l'Union européenne aux échanges d'étudiants et de membres du personnel de l'enseignement supérieur et à la coopération universitaire en 2012-13.* <[http://ec.europa.eu/education/library/statistics/ay-12-13/facts-figures\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/statistics/ay-12-13/facts-figures_fr.pdf)>.

<sup>2</sup> <<http://www.touteleurope.eu/actualite/10-chiffres-sur-le-programme-erasmus.html>>.

<sup>3</sup> <<http://www.ecml.at/Thematicareas/PlurilingualEducation/tabid/1631/language/fr-FR/Default.aspx>>.

<sup>4</sup> <<http://www.ecml.at/>>.

l'accès à une éducation de qualité pour tous et la cohésion et l'intégration sociales<sup>5</sup>. La langue étant l'un des principaux moyens de connaître l'autre, le plurilinguisme comme objectif et moyen d'enseignement encourage chez l'individu l'ouverture à l'autre, invite au respect mutuel, à la tolérance et à l'ouverture à l'altérité. Ceci ne saurait que contribuer à la construction d'une société plus harmonieuse, qui plus est dans le contexte actuel.

Cependant on constate que les destinations privilégiées sont toujours, dans l'ordre, l'Espagne, l'Allemagne, la France, le Royaume-Uni et l'Italie (cit., p. 10). Les étudiants se concentrent donc dans cinq pays sur trente-trois participants au programme, ce qui constitue «un manque évident d'équité entre les pays, que ce soit au niveau de l'origine ou au niveau de l'accueil des mobilités Erasmus»<sup>6</sup>. Force est de constater que l'un des facteurs principaux qui expliquent ce phénomène, est la barrière que constitue la méconnaissance des langues des autres pays. «Ce n'est pas un hasard que les langues des cinq pays qui sont les plus souvent choisis par les étudiants soient les cinq langues les plus parlées en Europe» (*ibidem*)

Ce constat nous amène à nous demander si les objectifs du Centre européen pour les langues vivantes – à savoir la promotion d'une éducation vraiment plurilingue, de la diversité linguistique européenne, de la mobilité des citoyens européens, de l'accès à une éducation de qualité pour tous et de la cohésion et l'intégration sociales – se concrétisent vraiment sur le terrain de façon démocratique (à égalité de conditions) pour tous les étudiants, enseignants et chercheurs européens d'où qu'ils viennent. Ou bien s'ils ne se traduisent pas, dans les faits, par une réalité qui leur est bien éloignée.

Pour contrer la tendance à une restriction des choix géographiques sur quelques “grands pays”, et faire partie des destinations d'accueil des mobilités européennes, plusieurs universités

<sup>5</sup> <<http://www.ecml.at/Thematicareas/PlurilingualEducation/tabid/1631/language/fr-FR/Default.aspx>>.

<sup>6</sup> Capucho 2011, p. 222.

des pays de LWUTL<sup>7</sup> ou langues modimes<sup>8</sup> proposent des programmes en anglais pour les étudiants étrangers. Mais cette démarche vers le “tout anglais” pose question. En effet, se cantonner exclusivement à ce choix n’est-il pas en contradiction avec le plurilinguisme et le pluriculturalisme prônés par le Conseil de l’Europe? Les universités des pays de langues modimes sont de fait confrontées à un choix cornélien: n’accueillir qu’un nombre minime d’étudiants internationaux ou proposer davantage de programmes en anglais afin de promouvoir leur pays comme destination des mobilités.

Or, «depuis 1996 Erasmus finance des cours spécialisés dans les langues les moins répandues et les moins enseignées pour les étudiants partant à l’étranger dans le cadre du programme»<sup>9</sup>. Ces cours excluent évidemment les langues les plus parlées et enseignées en Europe. Le nombre des formations en langues modimes proposées, ainsi que le nombre d’étudiants adhérant à ces cours, n’ont cessé d’augmenter. Ceci constitue une bonne nouvelle pour ce qui relève de la démocratisation du plurilinguisme et de la pluriculturalité. Mais ces cours spécialisés ne concernent pour l’instant que 2,7 % du nombre total d’étudiants participant au programme Erasmus (*Ibidem*). Ainsi, malgré leur succès croissant, une part tout à fait minoritaire des étudiants Erasmus y ont recours. Ce constat nous amène au questionnement suivant: comment faire pour contribuer au développement de ce genre d’initiatives qui visent la promotion des langues et cultures modimes? Comment faire pour que les candidats à la mobilité brisent la crainte que leur inspire l’idée de s’initier à l’apprentissage d’une langue modime et développent des compétences langagières et communicatives suffisantes pour intégrer un contexte académique en langue modime en peu de temps?

Notre hypothèse est que l’Intercompréhension (désormais IC) comme approche didactique plurilingue dans l’enseignement de langues étrangères peut constituer pour les pays des LWUTL ou de langues modimes, une opportunité de promou-

<sup>7</sup> *Less Widely Used and Taught Languages* (langues moins couramment utilisées et enseignées).

<sup>8</sup> Langues Moins Diffusées, Moins Enseignées.

<sup>9</sup> *Erasmus – Faits, chiffres et tendances* 2014, p 16.

voir langue et culture. Elle pourrait être une alternative au “tout anglais” dans les cursus proposés aux étudiants étrangers. Ceci permettrait de concilier attraction pour les étudiants étrangers et promotion de la langue locale. Il s’agit de promouvoir le plurilinguisme au sein de l’UE par la démocratisation et la meilleure répartition des mobilités au niveau européen dans l’enseignement supérieur. L’IC répond donc aux objectifs des institutions européennes relatifs à la promotion de la diversité linguistique et l’apprentissage des langues<sup>10</sup> au sein de l’UE (avec notamment ERASMUS). Elle permet aussi de suivre les recommandations du TNP<sup>11</sup> du Conseil Européen pour les Langues<sup>12</sup>.

En effet, l’IC comme dispositif de formation plurilingue prend appui sur les connaissances et les compétences langagières présentes chez l’apprenant. Elle favorise le développement (quasi) simultané des compétences de réception et d’interaction écrites et orales plurilingues par une approche actionnelle, en peu de temps. La “méthode intercompréhensive”, qui dans ses débuts se cantonnait à une même famille de langues, a fait l’objet, ces dernières années, d’une recherche visant une application inter-familiale (Capucho, Peismaekers 2008, Meissner 2008). L’IC a ainsi démontré son efficacité comme méthode de formation plurilingue à des langues n’appartenant pas aux “familles” dont l’apprenant connaît au moins l’une des langues. Des expériences de dispositifs de formation “express” de la langue locale des pays de LWUTL, à travers l’IC, pour les étudiants étrangers, ont déjà eu lieu, avec des résultats positifs, notamment au Portugal (Capucho 2011).

Dans le prolongement de ces travaux, nous nous intéressons actuellement à la mise en place d’un dispositif de formation à l’IC visant l’acquisition et le développement des compétences de compréhension et d’interproduction orale en langues romanes. L’objectif de notre recherche est de répondre aux besoins communicationnels d’équipes multinationales dans un contexte

<sup>10</sup> <<http://www.ecml.at/Aboutus/ECMLintheCouncilofEurope/tabid/121/language/fr-FR/Default.aspx>>. (10.01.2016).

<sup>11</sup> *Thematic Network Project in the Area of Languages*.

<sup>12</sup> <[http://www.celc.org/projects/Past\\_Projects/TNP\\_Languages/TNP-3/index.html](http://www.celc.org/projects/Past_Projects/TNP_Languages/TNP-3/index.html)>. (24.08.2015).

professionnel (enseignants-chercheurs, par exemple). Toutefois, rien n'empêche d'adapter ce genre de dispositif au contexte académique des étudiants candidats à la mobilité. En effet, les besoins en termes de communication sont comparables: dans les deux cas, il s'agit pour les locuteurs de pouvoir construire du sens ensemble en communiquant afin, d'une part de développer une activité ciblée et d'autre part afin de s'intégrer dans un tissu social étranger.

Mais avant d'entrer en matière, il convient de rappeler quelques notions clés sur l'IC, cette approche didactique à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

### 1. *L'intercompréhension: un concept polysémique*

Depuis ses débuts l'IC, comme objet de recherche dans le domaine de la didactique des langues étrangères, a beaucoup évolué et vu ses acceptions se multiplier. Cette multiplication s'est faite non seulement de façon diachronique mais aussi selon les projets et les objectifs des chercheurs qui se sont penchés sur la question. Dans les premières publications scientifiques sur le sujet l'IC était définie comme le fait de comprendre les langues sans les parler ou les avoir étudiées (Blanche-Benveniste 1997; Slodzian 1997, etc.). Cette acception, à la lumière des nouvelles recherches en la matière, semblerait plus appropriée pour définir le concept de pluri-compréhension – le fait de comprendre ou de développer des compétences en compréhension en plusieurs langues (quasi)simultanément – que celui d'IC. En effet, ce type de définition ne se concentre que sur les activités langagières et compétences de réception. Par conséquent, cela exclut celles de production dans sa langue maternelle (LM). Or, si nous concevons l'IC comme le fait de s'intercomprendre *avec* quelqu'un, il nous faut tenir compte également des compétences de production en LM des interlocuteurs participant à cette interaction exolingue. C'est ainsi que nous pourrions parler de l'IC comme d'une démarche communicative en contexte exolingue. Dans cette démarche et ce contexte, chaque interlocuteur essaie de se faire comprendre dans sa propre langue et/ou les langues pour lesquelles il possède des compétences langagières.

En même temps, chacun des interlocuteurs se donne les moyens de comprendre les langues des autres. C'est dans ce contexte que différentes stratégies de négociation interactionnelle et d'interproduction sont utilisées dans un échange oral plurilingue afin de répondre aux besoins de collaboration communicative des locuteurs (Capucho 2012, Caddéo, Jamet 2013). Nous analysons ces stratégies en observant leurs modalités d'acquisition et de développement dans les interactions orales plurilingues.

Nous nous interrogeons donc, d'une part, sur les différentes stratégies de compréhension dans un échange plurilingue et, d'autre part, sur les différentes stratégies de communication et de coopération. On pourrait citer comme exemple de ces stratégies le fait d'aider l'autre à me comprendre en adaptant mon discours, c'est-à-dire, l'autorégulation, et en utilisant des ressources extralinguistiques afin de construire du sens ensemble. Autrement dit, la «négociation interactionnelle» entre dans les «stratégies d'interproduction» (Capucho 2012) dans un échange oral plurilingue.

C'est donc en adoptant une notion d'IC comme «développement de la capacité à co-construire du sens, dans le contexte de la rencontre entre des langues différentes, et d'en faire un usage pragmatique dans une situation communicative concrète»<sup>13</sup>, que notre recherche a pour objectif de concevoir et de mettre en place un dispositif d'intercompréhension orale en langues parentes visant à développer des compétences d'interproduction et des compétences partielles de compréhension orale (Caddéo, Jamet 2013)

## 2. *Analyse de corpus*

Mais pour ce faire, il fallait commencer par analyser les moyens d'acquisition et de développement de ces stratégies

<sup>13</sup> Cela place l'IC dans au coeur de la perspective actionnelle, qui considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Capucho 2004, p. 86.



dans les interactions orales plurilingues. A cet effet, deux corpus d'analyse ont été constitués.

### 2.1. *Premier corpus – en contexte universitaire*

Ce premier corpus a été constitué dans le cadre de la formation à l'Intercompréhension en langues romanes du département LANSAD de Lyon 2, durant le deuxième semestre de l'année universitaire 2012-2013. Le cadre de la formation à l'IC en langues romanes de Lyon 2 a permis de recruter un public voulant s'initier à l'IC en langues romanes. Nous avons proposé aux étudiants composant ce premier groupe d'analyse, de réaliser un travail en IC en interaction orale en face-à-face, dans le cadre de leur formation, en parallèle à leur travail en IC écrite sur la plateforme Galanet. Ce travail a été possible grâce à la présence dans le groupe de plusieurs apprenants venant de différents pays romanophones. Ces pays étaient les suivants: Espagne, Brésil, Mexique et Roumanie. Ces apprenants étrangers s'ajoutaient aux apprenants français inscrits à la formation<sup>14</sup>.

Dans un premier temps, nous avons créé des situations de communication propices aux interactions orales. Ces situations avaient toujours pour but d'amener les apprenants à échanger pour accomplir des tâches ou pour résoudre des problèmes. Par exemple: trouver un logement sur Lyon en collocation, organiser des vacances ensemble, etc. Ceci les a contraints à se donner les moyens de comprendre et de se faire comprendre afin d'arriver à un accord. En tout, nous avons mis en place, dans le cadre de cette formation à l'IC, un travail sur trois situations entre fin janvier et début avril 2103, correspondant à trois TD sur un total de douze dans le semestre<sup>15</sup>.

<sup>14</sup> Sur un total de 14 effectifs permanents, on comptait: 6 hispanophones, 5 francophones, 1 roumanophone, 1 catalonophone, 1 lusophone. Pour les activités orales, nous avons compté sur la présence d'un collègue catalaniste.

<sup>15</sup> Les autres séances ont été consacrées à: l'introduction et la présentation des différents concepts et approches de l'IC; l'évaluation sommative; le travail en IC écrite sur Galanet (plateforme en ligne de formation à l'IC en langues romanes, de contenu obligatoire dans le programme du cours).

Ensuite deux entretiens individuels ont eu lieu avec deux étudiantes, une Brésilienne et une Roumaine, portant sur les choix de communication qu'elles ont opérés lors de leurs interactions et sur les stratégies de compréhension qu'elles ont utilisées pour réussir à co-construire du sens dans l'acte interactionnel.

Les échanges ont eu lieu lors des trois situations d'interaction en face à face. Les interactions ont été filmées. Dans le cadre des entretiens, nous avons demandé aux étudiantes de visionner les vidéos des interactions où elles sont intervenues, et de commenter les moyens qu'elles se sont donnés pour comprendre et se faire comprendre pour arriver à un accord. Le but était de connaître et d'analyser les choix qu'elles avaient faits à chacune de leurs interventions. Ces entretiens ont été également enregistrés afin de pouvoir les exploiter dans leur intégralité. Nous avons pu observer dans l'échange entretenu entre les deux étudiantes en question des stratégies d'interproduction et de négociation du sens. Parmi les stratégies d'interproduction de la part de l'étudiante roumaine, nous avons remarqué les stratégies de production en LM à l'attention de l'étudiante brésilienne, qui ne connaît pas le roumain. La mise en place de ces stratégies de production en LM a impliqué, de la part de l'étudiante roumaine, un effort de cohérence entre le contenu de ce qu'elle voulait dire, et la façon dont elle le disait; elle a dû aussi porter une attention particulière aux réactions de l'autre étudiante pour vérifier le succès ou non de ces stratégies: il fallait que ses propos soient compris par son interlocutrice. Parmi ces stratégies, elle a employé la simplification lexicale en privilégiant les éléments transparents; la simplification syntaxique ou morphologique; la clarté de l'articulation et la diminution de la vitesse du débit de parole; l'utilisation du langage non verbal avec des gestes illustreurs. De la part de l'étudiante brésilienne nous avons pu observer la traduction consécutive simple de ses propos en plusieurs langues, la reformulation en langue maternelle et en L3 (espagnol) des propos du locuteur et l'utilisation du langage non verbal avec des gestes illustreurs.

Quant aux stratégies de négociation du sens, employées lorsqu'il y avait des problèmes de compréhension et/ou de collaboration actionnelle, nous avons observé que les étudiantes pra-

tiquaient toutes deux la reconnaissance explicite des problèmes de compréhension.

### 2.1.1. *Bilan (partiel) du corpus 1*

Une évaluation formative et une évaluation sommative ont été mises en place. L'évaluation formative a consisté en une table ronde portant sur une évaluation de la formation, d'une part; d'autre part, sur une analyse métacognitive du travail personnel des étudiants, et de leurs acquis en fin de formation. Ensuite, chaque apprenant a effectué sa propre autoévaluation d'apprentissage à l'aide d'un questionnaire. L'évaluation sommative a consisté en un test de CE plurilingue + CE et CO dans la langue choisie.

Les conclusions générales de l'évaluation de la formation et des apprentissages des participants ont été très satisfaisantes. D'un point de vue quantitatif, la totalité des apprenants a atteint ses objectifs, qui variaient en fonction de leurs profils respectifs et avaient été définis en amont (certains visant un niveau A2/B1 dans une langue méconnue, d'autres un niveau B2 en raison de leur bagage linguistique propre, de leurs objectifs personnels, etc). Malgré le nombre réduit d'individus composant cet échantillon d'analyse, cette unanimité ne laisse pas d'être satisfaisante. D'un point de vue qualitatif, tous les étudiants ont dit être très satisfaits de la formation. Les motifs de satisfaction évoqués portaient d'abord sur l'éveil aux langues: la formation leur a permis de se sentir plus proche des autres langues / cultures qu'auparavant. Deuxièmement, la mesure de la satisfaction portait sur la prise de conscience de compétences méconnues: la formation a permis aux apprenants d'exploiter ces compétences jusque là ignorées, et d'en construire de nouvelles. Troisièmement, la satisfaction portait sur la prise de conscience de l'importance de l'anticipation / la planification<sup>16</sup> dans le processus d'apprentis-

<sup>16</sup> Stratégie d'apprentissage consistant à se fixer des objectifs, à prévoir les éléments linguistiques nécessaires à l'accomplissement d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication. Cette stratégie peut se révéler fort utile quand il s'agit de prévoir le contenu d'un discours oral ou écrit à partir du contexte ou à en saisir les points importants.

sage. Quatrièmement, le renoncement à l'idée du locuteur – “auditeur idéal” comme objectif de l'apprentissage de langues. Les participants ont reconnu que la formation leur a fait accepter que «pour comprendre, on peut ne pas tout comprendre»; et qu'entre «je ne sais rien» et «je sais tout», il y a un éventail de potentialités correspondant au développement partiel des compétences.

### 2.1.2. *Conclusions*

Les stratégies de compréhension et de communication orales développées par les étudiants permettent la construction de compétences de compréhension et d'interaction plurilingues durables. L'analyse de ces stratégies a permis de concevoir des interventions pédagogiques pour en favoriser le développement et la prise de conscience, d'une part; et pour évaluer leur rentabilité avec les apprenants et leur fournir des rétroactions appropriées, d'autre part. Ainsi, après une interaction orale où les apprenants devaient accomplir une tâche finale en collaboration, nous avons organisé un travail de réflexion individuelle puis collective sur le déroulement de l'interaction et des variables qui y étaient intervenues. Cette réflexion a permis l'identification des difficultés d'accès au sens; l'identification des moyens utilisés pour surmonter ces difficultés, et l'identification de ce qui a permis d'arriver à un accord à la fin d'une négociation

Afin de confirmer les conclusions de notre travail, il reste à mettre en place une évaluation plus détaillée avec des outils appropriés/descripteurs pour l'interaction.

## 2.2. *Deuxième corpus – en contexte professionnel*

Le deuxième corpus a été constitué dans le cadre d'une formation à l'IC en langues romanes d'équipes professionnelles multinationales<sup>17</sup>, issues des cinq pays romanophones euro-

<sup>17</sup> Projet CINCO (Coopération en Intercompréhension. Réseau de formation à l'Intercompréhension entre utilisateurs de langues romanes) de l'association Mondes Parallèles.

péens<sup>18</sup>. Il s'agit d'un échange oral plurilingue en face à face entre membres de ces différentes équipes, portant sur une évaluation de la formation suivie, et sur une analyse métacognitive sur leur travail personnel et leurs acquis à la fin de cette formation. Ces échanges ont eu lieu à Marseille les 24 et 25 octobre 2013.

Ces échanges ont été filmés et transcrits afin d'en savoir davantage sur les choix de communication que les participants ont opérés et sur les stratégies de compréhension qu'ils ont utilisées pour réussir à préparer la table ronde qu'ils ont présentée par la suite. Le contenu de ces échanges a été d'autant plus intéressant pour l'analyse de données qu'ils portaient sur une évaluation de la formation que les participants avaient suivie, et sur une analyse métacognitive sur leur travail personnel et leurs acquis à la fin de cette formation.

Les données de ce corpus sont encore en cours d'analyse. L'idée est de les comparer aux résultats obtenus à partir des interactions des étudiants à Lyon 2. L'objectif est de caractériser la problématique communicative des interactions plurilingues afin de proposer une didactique pour ce type d'interactions par le biais de l'IC, faisant de cette dernière une finalité pragmatique professionnelle visant un «changement de pratiques communicatives en contexte professionnel où les apprenants deviendront des utilisateurs socialement contextualisés» (Capucho 2012).

*Conclusion: pourquoi l'intercompréhension comme dispositif de préparation plurilingue à la mobilité. Une alternative au "tout anglais"?*

L'intercompréhension permet de faire tomber les barrières affectives car elle permet de «mettre l'accent sur des répertoires pluriels, asymétriques, instables», ainsi que de mettre en cause la conception du «locuteur-auditeur idéal»<sup>19</sup>. Ce faisant, l'IC permet de lutter contre les sentiments négatifs concernant l'apprentissage des langues étrangères: manque de confiance, peur de

<sup>18</sup> 7 participants dont 3 italophones, 1 francophone, 1 hispanophone, 1 lusophone, 1 roumanophone, plus une modératrice française enseignante d'IC en Italie.

<sup>19</sup> Lüdi, Py 2002, p. 46.

s'exprimer devant les autres, frustrations des expériences négatives liées à l'apprentissage, etc. Le déblocage de ces "barrières affectives" augmente les possibilités d'un apprentissage réussi (Capucho 2011). L'IC conçoit les langues comme des espaces ouverts et dynamiques (Escudé 2011) et contribue à renforcer les connaissances sur la culture des langues auxquelles les apprenants sont exposés, en vue de promouvoir la compréhension et les échanges interculturels. Par ailleurs, l'IC permet d'accéder plus facilement aux langues modimes en prenant appui sur des langues "plus connues" appartenant à la même famille, ce qui permet de promouvoir la langue et la culture de ces pays.

Au niveau des compétences, l'IC permet aux apprenants qui n'ont pas de formation linguistique particulière «d'évoluer malgré cela dans la compétence pragmatique d'une interaction en langues»<sup>20</sup>. La dissociation des compétences concernant les activités langagières – l'un des principes de l'IC – permet le développement (quasi)simultané des compétences de réception plurilingues écrites et orales en peu de temps. L'IC favorise également le développement des compétences communicationnelles durables (d'autorégulation, de négociation, d'interproduction, de compréhension, etc.), et la construction de compétences langagières sociolinguistiques et pragmatiques durables – telles que définies par le CECRL<sup>21</sup>. La réussite de la négociation dépend en effet de la capacité à s'adapter aux autres. Par ailleurs, l'IC encourage la mise en place de stratégies métacognitives, favorisant le développement de l'autonomie chez l'apprenant/utilisateur. Il apprend à apprendre. Ceci permet de développer des compétences d'apprentissage des langues durables.

<sup>20</sup> Escudé 2011, p. 134.

<sup>21</sup> Appelée sociolinguistique par le CECRL (2001) ou socioculturelle, elle concerne les paramètres socioculturels de l'utilisation d'une langue. Il s'agit de comprendre et de s'appropriier les normes, les règles sociales, les valeurs et croyances du groupe social que parle cette langue. Cette composante pèse beaucoup lors d'un acte de communication entre représentants de cultures différentes.

La compétence pragmatique suppose l'utilisation fonctionnelle, la compréhension et l'appropriation des principes selon lesquels les types de discours sont organisés selon la situation de communication. Elle permet la maîtrise, la cohésion et la cohérence du discours, ainsi que le repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie, par exemple.

Le fait de former l'apprenant/utilisateur à prendre part à une interaction plurilingue au moyen de l'IC (avec un enjeu et un but précis comme base de l'interaction), le conduit à développer des compétences qui lui permettront de veiller au maintien de la relation interactionnelle et à jouer un rôle actif afin d'accéder au sens. Les conflits dus à la difficulté d'accès au sens peuvent se résoudre au moyen d'une co-construction collective du sens. Cette co-construction conduit à mobiliser l'ensemble des ressources cognitives (savoirs, capacités, informations, etc.), afin d'agir pertinemment dans des situations différentes. Ceci rappelle la définition de *compétence* (CECRL 2001; Perrenoud 2001).

L'IC est au cœur de l'approche plurilingue définie par le CECRL.

[L'apprenant] ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent<sup>22</sup>.

Enfin, l'IC ne s'oppose pas à l'apprentissage "classique" des langues. Au contraire, cette approche est susceptible d'y contribuer puisqu'elle favorise chez l'apprenant la construction des compétences mentionnées ci-dessus et le forme à *apprendre à apprendre*.

Ainsi, même si des formations spécifiques restent à mettre en place, l'IC nous apparaît comme une voie à prendre en considération dans le cadre de programmes de mobilité tels que celui d'Erasmus. Elle permettrait de contribuer au développement de la mobilité dans les pays de langues modimes sans que ceux-ci aient à renoncer à leur spécificité linguistique pour espérer augmenter la part d'étudiants décidant d'étudier dans des pays autres que les cinq destinations majeures; elle permettrait donc la promotion des langues et cultures modimes, en brisant la peur que les candidats à la mobilité peuvent ressentir face à l'initiation à une langue modime et en leur faisant développer des compétences langagières et communicatives durables et plu-

<sup>22</sup> CECRL, p. 10.

rilingues suffisantes pour intégrer une formation académique en langue modime dans un délai compatible avec le programme.

### *Bibliographie*

- Blanche-Benveniste C. (1997), *Présentation*, «Le français dans le monde», Recherches et applications, janvier 1997, *L'intercompréhension: le cas des langues romanes*, Paris: Hachette.
- Caddéo S., Jamet M-C. (2013), *L'Intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues*, Paris: Hachette.
- CELV, Centre européen pour les langues vivantes (2007), CARAP, *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, coord. par M. Candelier M., éd. Conseil de l'Europe. <[http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007F\\_20080228\\_FINAL.pdf](http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007F_20080228_FINAL.pdf)>
- Capucho F. (2008), *L'intercompréhension est-elle une mode? Du linguiste citoyen au citoyen plurilingue*, «Revue Pratiques», 139/140, Linguistique populaire, Cresef.
- Capucho F. (2011), *L'intercompréhension, un atout pour les étudiants Erasmus?*, «Ela. Études de linguistique appliquée», 2011/2, 162, pp. 221-233.
- Capucho F. (2012), *L'Intercompréhension – un nouvel atout dans le monde professionnel*, in Degache C., Garbarino S. (éd.) *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension: compétences plurielles, corpus, intégration*, Grenoble: Université Stendhal Grenoble 3.
- Castagne E. (dir.) (2007), *Les enjeux de l'intercompréhension*, Reims: Epure.
- Conti V., Grin F. (dir.) (2008), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*, Genève: Georg éditions.
- Conseil de l'Europe (2001), CECRL, *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues*. <[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_FR.pdf)>
- Cyr P. (1998), *Les stratégies d'apprentissage*, Paris: CLE international.
- Commission Européenne (2014), *Erasmus – Faits, chiffres et tendances. Le soutien de l'Union européenne aux échanges d'étudiants et de membres du personnel de l'enseignement supérieur et à la coopération universitaire en 2012-13*, Office des publications de l'Union européenne. <[http://ec.europa.eu/education/library/statistics/ay-12-13/facts-figures\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/statistics/ay-12-13/facts-figures_fr.pdf)>



- Escudé P. (2011), *L'intercompréhension et la triple intégration*, in Actes du colloque *Attraverso le lingue. L'Intercomprensione in ricordo di Claire Blanche-Benveniste*, Université Roma Tre, 20 et 21 octobre 2011.
- Frath P. (2009), *Introduire le plurilinguisme à l'université: aspects institutionnels*, in Journée *Multilinguisme européen et enseignement supérieur*, Paris, Ambassade de Roumanie, 20 février 2009. <<http://www.observatoireplurilinguisme.eu/>>.
- Ludy G., Py B. (2002), *Etre bilingue*, Bern: Peter Lang.
- Médioni M.-A. (2009), *L'enseignement-apprentissage des langues: un agir ensemble qui s'affirme*, «Les Langues Modernes» [en ligne]. Disponible sur: <[https://aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/Medioni\\_article\\_GFEN\\_article\\_site\\_APLV.pdf](https://aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/Medioni_article_GFEN_article_site_APLV.pdf)>
- Meissner F.-J. (2008), *Que peut apporter la didactique de l'intercompréhension aux systèmes éducatifs européens?*, «Les Langues Modernes», 2008/1, APLV, pp. 15-24.
- Perrenoud P. (2001), *Compétences, langage et communication*, in *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant*, (dir.) L. Collès, J.-L. Dufays, G. Fabry, C. Maeder, Bruxelles: De Boeck Duculot.
- O'Melley M.J., Chamot A.U. (1990), *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford R. (1990), *Teaching and Researching Language Learning Strategies*, Harlow: Pearson Education Limited.
- Sere A. (2010), *Une approche pragmatique du concept d'intercompréhension*, «A Intercompreensão em Linguas Romanicas, Taboira», Aveiro: Impressao e Artes Graficas, pp. 33-44.
- Slodzian F. (1997), *Quels outils pour l'apprentissage de la compréhension multilingue?*, «Le français dans le monde», Janvier 1997, Recherches et applications, *L'intercompréhension: le cas des langues romanes*, Paris: Hachette.

Fabrice Gilles

LIDILEM – Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles, Université Grenoble Alpes, France

## Analogies interlinguistiques dans le domaine de la santé. Méthodologie d'élaboration d'un interlexique anglais-espagnol-français-italien-portugais

### *Résumé*

Cet article présente la méthodologie suivie en vue d'élaborer un 'interlexique' anglais-espagnol-français-italien-portugais des termes fréquents de la santé. Cet interlexique fait partie d'un dispositif didactique plurilingue fondé sur le principe de 'comprendre sans devoir apprendre' et destiné à des professionnels de la santé qui ont pour L2 l'anglais et préparent un séjour d'étude dans un pays romanophone. Il est précisé comment ont été déterminés 1) les 2000 termes les plus fréquents du corpus scientifique anglais de ScienText 2) leurs acceptations les plus fréquentes dans le corpus 3) leurs équivalents de traduction en espagnol, français, italien et portugais 4) les termes analogues dans les cinq langues.

### *Abstract*

This article describes the methodology applied as to design an English-Spanish-French-Italian-Portuguese 'interlexicon' of the most frequent healthcare terms. This interlexicon is intended as part of a plurilingual learning device relying on «understanding a language without having to learn it» and aimed at healthcare professionals having English as their L2 and planning to study in a Romance-speaking country. The article explains how were determined 1) the 2000 most frequent terms of the English scientific ScienText corpus 2) their most frequent meanings in the corpus 3) their translations into Spanish, French, Italian and Portuguese 4) the terms which are analogue in the 5 languages.

### *Riassunto*

In quest'articolo, si descrive la metodologia utilizzata per elaborare un 'interlessico' inglese-italiano-spagnolo-portoghese dei termini frequenti della salute. Quest'interlessico fa parte d'un dispositivo didattico plurilingue fondato sul principio 'capire senza dover imparare' e destinato a professionisti della sanità che hanno per L2 l'inglese e intendono fare un soggiorno di studio in un paese romanofono. Si precisa come sono determinati 1) i 2000 termini più frequenti del corpus scientifico inglese ScienText 2) le loro accezioni più frequenti del corpus 3) i loro equivalenti di traduzione in spagnolo, francese, italiano e portoghese 4) i termini analoghi nelle cinque lingue.

### *Introduction*

Au cours du XX<sup>ème</sup> siècle, l'anglais est devenu la langue de diffusion des connaissances la plus utilisée dans le secteur de la santé<sup>1</sup>. Parallèlement, l'anglais prend une place croissante dans l'offre de formations des universités européennes, qui tentent d'attirer un public international. La place prépondérante du langage dans le rapport du soignant avec le patient (Carretier *et al.* 2013) suggère néanmoins de développer les compétences de ce public dans la langue du pays d'accueil.

Partant du fait que l'anglais est la langue étrangère la plus apprise au monde, nous pensons qu'il est possible de s'appuyer sur le lexique de l'anglais pour élaborer une méthode plurilingue de sensibilisation à une langue tierce (L3) romane destinée à des personnes qui envisagent une mobilité professionnelle dans le secteur de la santé dans un pays romanophone.

Cet article présente la méthodologie mise en œuvre dans un travail de thèse en vue de déterminer le lexique anglais fréquent de la santé et ses équivalents de traduction dans quatre langues romanes: l'espagnol, le français, l'italien et le portugais.

#### 1. *Cadre de la recherche*

Certains chercheurs préconisent de rendre l'enseignement des L3 plus efficace en prenant en compte les acquis des apprenants

<sup>1</sup> Wulff 2004, p. 188; Faure 2010, p. 81.

dans leur langue maternelle (L1) et leur première langue étrangère apprise (L2) (Hufeisen, Neuner 2003). Dans cette optique, les analogies interlinguistiques, autrement dit les similarités de forme et de sens qui existent entre plusieurs langues, présentent à nos yeux un réel potentiel.

Plusieurs approches didactiques comptent, parmi leurs stratégies d'apprentissage des langues, la sensibilisation des apprenants aux analogies interlinguistiques. L'intercompréhension cherche à développer des compétences partielles de compréhension par le décodage d'une ou de plusieurs langues apparentées à une langue connue du locuteur. Lors de programmes européens tels qu'EuroCom (Klein, Stegmann 1996), Galatea (Dabène 1992), Galanet (Degache 2006), ICE (Castagne 2007), MIRIADI (Garbarino 2015), des bases de transfert interlangue ont été étudiées et des ressources didactiques produites. Les analogies interlinguistiques, surtout les analogies lexicales, dépassent le cadre des langues apparentées. Ainsi, certains termes appartiennent au lexique international – c'est le premier tamis d'*EuroCom*.

Au cours de l'apprentissage d'une L3, les langues du répertoire de l'apprenant influencent l'acquisition de la L3. Deux perspectives coexistent quant à ces influences interlinguistiques.

Selon la perspective psychotypologique (Ringbom 1987; Singleton 1999), la conscience d'une proximité typologique entre les langues est déterminante: un apprenant construirait plus facilement son apprentissage d'une L3 s'il perçoit des analogies entre les langues de son répertoire et la L3. Selon la perspective du facteur L2<sup>2</sup>, il semblerait qu'il y ait une tendance générale à activer davantage la L2 que la L1 lors de l'apprentissage d'une L3.

Nous cherchons à créer des conditions d'apprentissage qui sensibilisent à la proximité entre certaines langues tout en favorisant les transferts positifs entre une L2 pont (Grzegza 2005; Robert 2008; Forlot 2009, Reissner 2012) et plusieurs L3 apparentées entre elles mais non apparentées à cette L2.

Notre démarche didactique consiste à tirer parti des analogies linguistiques qui existent entre l'anglais et les langues romanes pour développer des compétences de compréhension. Nous nous

<sup>2</sup> Hammerberg 2001, p. 23.

inscrivons dans la configuration où les L1, L2 et L3 de l'apprenant appartiennent à trois familles de langues distinctes. Le public cible a appris en L2 une langue germanique, l'anglais, il souhaite apprendre une L3 romane, par exemple le français, et il a pour L1 une langue typologiquement éloignée des langues romanes et des langues germaniques – l'arabe, une langue chinoise, le coréen, le japonais, le russe, le vietnamien, etc. Il est composé de (futurs) professionnels de la santé qui envisagent un séjour d'étude dans un pays romanophone et qui ont théoriquement<sup>3</sup> le niveau B2 en anglais.

Par une approche contrastive, l'apprenant découvre des énoncés écrits potentiellement transparents du fait d'analogies lexicales entre l'anglais et les langues romanes. La contextualisation dans le domaine de la santé devrait susciter des inférences et faciliter de cette façon le traitement de l'opacité lexicale. Un questionnement métalinguistique en anglais porte sur ces énoncés, parfois présentés en parallèle en plusieurs langues romanes, et conduit à un premier repérage de traits morphosyntaxiques de la langue cible.

## 2. *Comprendre sans devoir apprendre*

Un lecteur peut parfois comprendre des énoncés ou des segments d'énoncés dans une langue qu'il n'a pas apprise. Ainsi, un romanophone qui ne connaît pas l'occitan devrait pénétrer le sens de cet énoncé du fait de nombreuses analogies lexicales et syntaxiques avec les autres langues romanes:

*Lo gas naturau es un combustible fossil compausat d'una mescla d'idrocarburs naturalament present dins de ròcas porósas sota forma gasosa<sup>4</sup>.*

En outre, des compétences dans une L2 peuvent parfois permettre de comprendre certains passages d'une langue apparentées à la L2. Ainsi, la compréhension générale de l'énoncé suivant, en danois, est rendue possible grâce en partie à des compétences dans une autre langue germanique.

<sup>3</sup> Le niveau B2 n'est qu'indicatif: le *CECRL* n'est pas une référence partout.

<sup>4</sup> Article "Gas Naturau", *Wikipèdia* en occitan..

*Sand er en jordtype, der består af partikler, som har en diameter mellem 0,002 og 2 mm<sup>5</sup>.*

Certains éléments (*-type, partikler, diameter, mm*, et éventuellement l'article *en*) sont similaires à leurs équivalents de traduction dans des langues romanes. Mais d'autres termes peuvent être compris parce qu'ils sont similaires à ceux de langues germaniques: *sand* (FR sable) existe avec la même signification en allemand, anglais et néerlandais; le pronom relatif *der* est identique en allemand; les deux premières lettres de *har* peuvent faire penser à D *hat* et à EN *has*. Certes, tout cela requiert une certaine gymnastique, mais un apprenant peut être motivé par sa réussite à décoder certains mots ou passages.

Comme on peut s'y attendre, les analogies sont d'autant plus marquées entre les familles de langues contiguës que sont les langues romanes et les langues germaniques. Le fond lexical commun à l'anglais et aux langues romanes est la base de notre recherche, dans laquelle l'anglais L2 est la langue pont qui mène aux L3 romanes.

### 3. *Un interlexique des termes fréquents*

Nous sommes parti de l'idée qu'un lecteur qui a pour L2 l'anglais et lit des textes de spécialité écrits en anglais rencontre certains termes anglais plus fréquemment que d'autres. Étant donné leur fréquence, ces termes devraient être compris par le lecteur. Nous pensons donc que si un terme anglais fréquent est similaire à son équivalent de traduction dans une langue romane, la forme de cet équivalent devrait être reconnue à partir de l'anglais, et comprise dans la langue romane cible.

Aussi avons-nous cherché à lister et définir les termes anglais les plus fréquents dans le domaine de la santé et à obtenir leurs équivalents de traduction dans les quatre langues romanes choisies - espagnol, français, italien et portugais. Nous avons alors sélectionné ceux d'entre eux qui sont similaires dans les cinq langues, les alloxèmes, qui correspondent à un interlexème. Klein, Rutke

<sup>5</sup> Article "Sand", *Wikipedia* en danois.

(1997) définissent ainsi l'interlexème européen: c'est l'«unité de base du lexique plurilingue qui représente les (allo-)lexèmes de différentes langues qui, du point de vue du concept, sont équivalents et, du point de vue de la forme, se présentent comme congruents (très proches)». Ces allolexèmes réunis forment un interlexique des termes fréquents du domaine de la santé: EN *antigen*, ES *antígeno*, FR *antigène*, IT *antigene*, PT *antígeno*, etc.

#### 4. *Processus d'extraction dans ScienText*

La liste des termes fréquents a été obtenue au moyen d'outils de la linguistique informatique. Nous avons utilisé le corpus ScienText (Tutin, Grossmann 2014) et la plateforme ScienQuest<sup>6</sup>. ScienText est un projet dont l'un des objectifs a été la création d'une plateforme qui permette à un utilisateur non informaticien d'interroger facilement des corpus libres de droits grâce à une interface guidée.

Le corpus scientifique anglais de ScienText est un sous-corpus de ScienText qui regroupe 35,2 millions d'occurrences puisées dans 7564 textes appartenant aux domaines de la santé (biologie, médecine, génétique). Il a été constitué par le laboratoire LiCorn de l'Université de Bretagne Sud (Williams, Millon 2009) à partir de textes tirés de 136 revues publiées par la maison d'édition indépendante BioMed Central.

Nous avons extrait les adjectifs, noms et verbes, écréme manuellement les lemmes incorrectement étiquetés (du type *fat* ou *patient*, étiquetés comme adjectifs alors qu'il s'agit de noms dans le corpus), et uniformisé la graphie. Une liste des 2000 termes les plus fréquents a été retenue en fonction de leur nombre d'occurrences: 476 adjectifs, 1150 noms et 374 verbes.

Bien entendu, un apprenant d'anglais L2 ne connaîtra pas nécessairement ces 2000 termes. Cette liste étendue se prêtera à l'étude des analogies interlinguistiques du lexique écrit fréquent de la santé. Elle pourra également être une base pour un enseignant d'anglais de la santé qui y trouvera le lexique incontournable du domaine et le lexique plus spécifique à un sous-domaine (géné-

<sup>6</sup> <<http://corpora.aiakide.net/scientext18/>>.

tique, biochimie, pathologie humaine, etc.), selon les filières auxquelles il enseigne.

### 5. Définition des acceptions fréquentes

Mais comment déterminer le sens de ces 2000 termes alors que chacun apparaît au moins 1556 fois dans le corpus? Fallait-il conserver toutes les acceptions, ce qui contredit l'idée de fréquence, ou examiner leur représentativité, et en fonction de quels critères? Nous avons recouru au profil combinatoire. Au moyen de l'outil Lexicoscope<sup>7</sup>, nous avons déterminé les acceptions les plus fréquentes en examinant les collocatifs des 2000 termes anglais fréquents. Pour être considéré comme collocatif, un cooccurrent devait avoir un *likelihood* d'au moins 10,83 et une fréquence minimum de 50.

Prenons l'exemple du terme anglais *solution*. Il a pour collocatifs: *add, aqueous, balanced, be, block, buffer* (N), *buffer* (V), *contain, find, free, good, hybridization, ml, obtain, percent, possible, prepare, provide, saline, salt, stock, structure, substrate, use*. De l'examen de ces collocatifs, nous déduisons que *solution* est utilisé dans le corpus scientifique anglais de ScienText dans les deux acceptions fréquentes suivantes:

1. *solution: A homogeneous mixture, which may be liquid, gas or solid, formed by dissolving one or more substances.*
2. *solution: An act, plan or other means, used or proposed, to solve a problem.*

En effet, *be, find, good*, et *possible* évoquent l'acception 1), tandis que tous les autres collocatifs sont à rattacher à l'acception 2).

Les définitions des acceptions sont tirées du *Wiktionary* parce qu'elles sont libres de droit, en dépit de risques d'erreur. Au total, aux 2000 termes fréquents correspondent 2208 acceptions fréquentes.

Lorsque la définition d'une acception faisait défaut, nous l'avons ajoutée au *Wiktionary* en adaptant des données puisées dans *Wikipedia* ou dans des articles spécialisés.

<sup>7</sup> Conçu par Olivier Kraif.



## 6. Traductions en espagnol, français, italien et portugais

Pour les 2208 acceptions, nous avons cherché un équivalent de traduction dans chacune des quatre langues romanes de l'étude. Bien entendu, il existe déjà des lexiques bilingues, et parfois plurilingues, dans le domaine de la santé. Mais il ne s'agissait pas pour nous de compiler des lexiques. Nous souhaitons accessoirement pouvoir rendre compte de la pénétration du lexique d'un domaine de spécialité dans les dictionnaires usuels. Voici les deux cas de figure rencontrés.

Ou bien nous pensions connaître la traduction. Nous avons alors systématiquement vérifié si l'acception était définie dans les dictionnaires monolingues généralistes suivants: le *Diccionario de la Real Academia Española*, le *Trésor de la Langue Française*, l'*Enciclopedia Treccani*, et le *Dicionário Online de Português*.

Ou bien nous ne connaissons pas la traduction. Il s'agit la plupart du temps de termes de la langue de spécialité. Deux cas de figure se sont présentés. Si la morphologie du terme anglais évoquait une origine latine ou grecque, nous avons fait l'hypothèse que le terme équivalent dans les langues romanes pouvait avoir une forme similaire qui aurait le même sens. La morphologie de l'adjectif EN *recombinant* évoque une racine latine. Nous avons cherché si un équivalent hypothétique était attesté en espagnol dans le *Diccionario de la Real Academia Española*, où figure ES *recombinante* avec la même signification, puis dans l'*Enciclopedia Treccani*, qui atteste de l'existence de IT *ricombinante*. La recherche a été infructueuse dans le *Trésor de la Langue Française Informatisé*, si bien que nous avons cherché dans le *Dictionnaire de l'Académie de Médecine*, qui définit FR *recombinant*. Enfin, nous avons trouvé PT *recombinante* dans le *Dicionário Online de Português*. Si la morphologie du lemme anglais n'évoquait pas de racine latine ou grecque, nous avons vérifié dans les ressources déjà mentionnées les traductions figurant dans le *Wiktionary*, mais aussi parfois dans des pages de *Wikipedia*, ou encore dans des ressources spécialisées telles que le *Dictionnaire médical unifié*, le *Léxico de Bioética*, *Termium Plus*, *Dicciomed*, *MiMiMedicina*, *IATE*, *TermScience*, *HeTOP*,

etc. Les concordanciers *Reverso* et *Linguee* nous ont permis de proposer des équivalents de traduction en nous fondant sur l'usage en contexte.

Cette étape de la traduction s'est accompagnée de bien des doutes méthodologiques sur les usages non fixés (IT *glicosio*, *glucosio*, *glicoso*, *glucoso*), l'orthographe fluctuante (ES *cardíaco* et *cardiaco*), la variations régionale (PT *despistagem* en Europe, *rastreio* au Brésil), l'extrême polysémie de certains termes (EN *be*) que nous avons traduits avec le terme le plus polysémique équivalent, la manière de traduire les figements (EN *foreign body*), etc.

### 7. Traduire les termes polysémiques

Parmi les 2000 termes anglais les plus fréquents, environ 10% sont polysémiques. Parmi ceux-ci, nous distinguons deux sous-ensembles: les polysémiques à plusieurs traductions et les polysémiques à une seule traduction.

À peine 3 % des 2000 termes sont des termes polysémiques à plusieurs traductions. *Home*, par exemple, qui a les deux acceptions suivantes:

1. *A place of refuge, rest or care; an asylum.*
2. *One's own dwelling place; the house or structure in which one lives [...]*

L'acception 1) peut se traduire par ES *residencia* / *hogar* / *asilo*; FR *résidence* / *maison*; IT *residenza* / *casa*; PT *lar* / *casa* / *asilo*.

L'acception 2) peut se traduire par ES *domicilio* / *casa*; FR *domicile* / *maison*; IT *domicilio* / *casa*; PT *domicílio* / *casa* / *lar*.

Comme on le voit, en fonction de la langue, le nombre d'équivalents de traduction possibles pour une même acception diffère, et un même équivalent de traduction peut traduire les deux acceptions.

Presque 7% des 2000 termes sont des termes polysémiques à une seule traduction. Ainsi, *family*, a deux acceptions:

1. *(biology, taxonomy) A rank in the classification of organisms, below order and above genus; a taxon at that rank.*
2. *A group of people who are closely related [...].*

Pour ces deux acceptions, un seul équivalent de traduction se rencontre dans chacune des quatre langues romanes: ES *familia*, FR *famille*, IT *famiglia*, PT *família*.

Les cas de figure sont difficiles à appréhender dans toute leur complexité. Pour mesurer la similarité entre les langues, nous avons pris pour base l'acception et non le terme, et nous avons considéré comme faisant partie d'un seul ensemble les termes monosémiques et les termes polysémiques à une seule traduction, vu que tous deux n'admettent qu'une traduction.

### 8. Deux catégories sémantiques

Nous avons catégorisé les 2208 acceptions afin de dégager à l'avenir des caractéristiques génériques du lexique fréquent de la santé. Nous nous contentons de signaler les deux catégories sémantiques: le lexique spécialisé (de la santé) et le lexique transdisciplinaire (Tutin 2007). Une sous-catégorisation est en cours. Le nombre d'occurrences devrait permettre de donner une idée de l'importance relative de chacune des catégories / sous-catégories.

### 9. Mesurer la similarité

La similarité est mesurée par la comparaison des sous-chaines de caractères. Certaines formes ont été simplifiées. Ainsi, les signes diacritiques sont neutralisés, si bien que â, à, et ã sont considérés comme autant de formes alternatives de a. En outre, les suffixes des termes anglais et de leurs équivalents de traduction ont été simplifiés: EN *-tory* et FR *-toire*, par exemple, sont traités par le un script comme étant équivalents. Ces simplifications nous ont permis d'élever les seuils et d'obtenir des résultats plus consistants. Trois critères sont pris en compte par le script utilisé:

1. la longueur minimale des mots à comparer (4 caractères; les termes de moins de 4 caractères ont été examinés manuellement);
2. le décalage maximal existant entre deux caractères (2 caractères);

3. le rapport minimal de la plus longue sous-chaine commune vis-à-vis de celle de la plus courte des deux sous-chaines (70%).

### *Conclusion*

Les résultats sont encore à affiner, mais ils montrent que près de la moitié des 2208 acceptions est exprimée par des termes similaires dans les cinq langues, ce qui donne un aperçu des analogies entre l'anglais et les langues romanes dans les textes du domaine de la santé. L'interlexique sera complété par des lexiques par paires de langues, qui traduiront la similarité des termes anglais fréquents avec leurs équivalents dans chacune des quatre langues romanes.

Dès lors, comment faire en sorte que ces analogies lexicales entre l'anglais et les langues romanes soient perçues comme transparentes par des apprenants de L3 français (espagnol, etc.)? Nous allons extraire des énoncés comprenant des termes de l'interlexique dans des corpus multi-parallèles<sup>8</sup> tels qu'EUROPART, JRC-ACQUIS et EMEA Corpus. Des activités plurilingues de découverte du français seront conçues sur la base de ces énoncés, nous ferons intervenir les autres langues romanes pour résoudre l'opacité lexicale. Ainsi, certains énoncés apparaîtront en plusieurs langues romanes. Cette approche sera testée auprès du public cible au moyen d'un questionnaire en ligne.

### *Bibliographie*

- Carretier J., Delavigne V., Fervers B. (2010), *Du langage expert au langage patient: vers une prise en compte des préférences des patients dans la démarche informationnelle entre les professionnels de santé et les patients*. «Sciences-fictions», pp. n.a. <hal-00918119>.
- Castagne E. (2007), *Transparences lexicales entre langues voisines*, in *Les enjeux de l'intercompréhension*, éd. E. Castagne, Reims: Coll. ICE 2, Épure, pp. 155-166.

<sup>8</sup> Kraif 2015, p. 11.

- Dabène L. (1992), *Le projet européen GALATEA: pour une didactique de l'intercompréhension en langues romanes*, «Etudes hispaniques», 22, *Recherches en linguistique hispanique, Actes du colloque d'Aix-en-Provence*, pp. 41-45.
- Degache C. (2006), *Didactique du plurilinguisme, Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues*, mémoire d'habilitation à diriger des recherches, Université Stendhal – Grenoble 3, p. 232.
- Faure P. (2010), *Des discours de la médecine multiples et variés à la langue médicale unique et universelle*, «ASP» [en ligne], 58. <<http://asp.revues.org/1826>> DOI: 10.4000/asp.1826>
- Forlot G. (éd.) (2009), *L'anglais et le plurilinguisme. Pour une didactique des contacts et passerelles linguistiques*, Paris: L'Harmattan.
- Garbarino S. (2015), *Le projet MIRIADI, un renouvellement de l'enseignement de l'Intercompréhension plurilingue en ligne: un réseau, un espace de travail, une association...*, in *La enseñanza de la intercomprensión a distancia*, éd. M. Matesanz del Barrio, Madrid: Universidad Complutense.
- Grzega J. (2005), *The Role of English in Learning and Teaching European Intercomprehension Skills*, «Journal for EuroLinguistiX», 2.
- Hammarberg B. (2001), *Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition*, in *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition*, éd. J. Cenoz, B. Hufeisen, U Jessner, Clevedon: Multilingual Matters, pp. 21-41.
- Hufeisen B., Neuner G. (ed.) (2003), *Mehrsprachigskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*, Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Klein H.G., Rutke D. (1997), *EuroComRom: pour un plurilinguisme européen*, «Sociolinguistica», 11, Berlin, pp. 178-183.
- Klein H.G., Stegmann T.D. (1996), *EUROCOMROM - Die sieben Siebe. Ein Einstieg in die Welt der romanischen Sprachen*, Frankfurt am Main: manuscrit.
- Kraif O. (2015), *Multi-alignement vs bi-alignement: à plusieurs, c'est mieux!*, Actes de TALN 2015. <[http://www.atala.org/taln\\_archives/TALN/TALN-2015/taln-2015-long-022.pdf](http://www.atala.org/taln_archives/TALN/TALN-2015/taln-2015-long-022.pdf)>.
- Reissner C., (2012), *Den Sprachenunterricht vernetzen: Das Englische als Brückensprache zum Spanischen*, in *EnglishEspañol: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht*, ed. Blell & Vence Leitzke-Ungerer, Stuttgart, pp. 81-201.

- Ringbom H. (1987), *The role of the first language in foreign language learning*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Robert J.-M. (2008), *L'anglais, comme langue proche du français*, «ELA», 149/1, J.-M. Robert, G. Forlot, éd., *L'anglais, langue passerelle vers le français?*, Paris: Klincksieck.
- Singleton D. (1999), *Exploring the Second Language Mental Lexicon*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Tutin A. (2007), *Modélisation linguistique et annotation des collocations: une application au lexique transdisciplinaire des écrits scientifiques*, in *Formaliser les langues avec l'ordinateur: de Intex à NooJ*, éd. S. Koeva, D. Maurel, M. Silberztein, Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté, pp. 189-215.
- Tutin A., Grossmann F. (éd.) (2014), *L'écrit scientifique, Du lexique au discours*, Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Williams G.C., Millon C. (2009), *The General and the Specific; Collocational resonance of scientific language in Proceedings of the Corpus Linguistics Conference CL2009*, ed. M. Mahlberg, V. Gonzalez-Diaz, C. Smith, Liverpool: University of Liverpool,.
- Wulff H. R. (2004), *The language of Medicine*, «Journal of the Royal Society of Medicine», 97, April 2004, London: Academic Press.

### *Sitographie sélective*

- Dicionário Online de Português*: <<http://www.dicio.com.br/>>.
- Dictionnaire de l'Académie de Médecine*: <<http://dictionnaire.academie-medecine.fr/>>.
- Diccionario de la Real Academia Española*: <<http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>>.
- Enciclopedia Treccani*: <<http://www.treccani.it/vocabolario/>>.
- Lexicoscope* d'Olivier Kraif: <<http://turing.u-grenoble3.fr/~emolex/lexicoscope/index.php>>.
- Trésor de la Langue Française*: <<http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv4/showps.exe?p=combi.htm;java=no>>.
- Wikipèdia* en occitan: <<https://oc.wikipedia.org>>.
- Wikipedia* en danois: <<https://da.wikipedia.org/wiki/Sand>>.



Jean-Michel Robert  
Université d'Amiens, France

Anglais, intercompréhension et plurilinguisme. Enseignement/  
apprentissage de la compréhension écrite du français langue  
étrangère à un public anglophone par l'intercompréhension

### *Résumé*

L'intercompréhension peut être d'une grande aide pour le plurilinguisme. La langue anglaise peut servir de base de transfert vers les autres langues germaniques mais aussi vers les langues romanes. Paradoxalement, si l'anglais est une langue de départ, elle est rarement une langue d'arrivée.

### *Abstract*

Intercomprehension can be a great help for Plurilinguism. English appears to be a well-placed language, leading to other Germanic languages but also to Romance languages. Paradoxically, although English frequently serves as a in-put language, it is rarely targeted as an out-put language.

## *1. Plurilinguisme et intercompréhension*

Les stratégies mises en œuvre par l'intercompréhension permettent une entrée facile dans les langues étrangères proches et le plurilinguisme (Dabène, Degache 1996; Blanche-Benvéniste, Vali 1997; Robert 2004). Pratiquée dès le début du XX<sup>ème</sup> siècle en Scandinavie dans le cadre de la pédagogie des langues voisines (langues proches linguistiquement et culturellement), qui se fixait comme but la compréhension écrite et orale de deux autres langues nordiques par un locuteur scandinave (chacun parle sa propre langue et comprend celles des autres), cette méthode avait déjà été préconisée au milieu du XIX<sup>ème</sup> siècle:



En 1866, le vicomte Amédée de Caix de Saint-Aymour, un linguiste érudit, promeut dans un opuscule la comparaison linguistique comme fondement de l'apprentissage des langues<sup>1</sup>: l'apprentissage de la méthode historico-comparative et des langues racines est conçu comme un investissement initial permettant ensuite d'apprendre toutes les autres langues<sup>2</sup>.

A l'origine cantonnée aux langues proches de la langue maternelle (les langues scandinaves, puis les langues germaniques, les langues latines avec *Eurom4* et *Galatea*), l'intercompréhension s'est ouverte plus tard, par le biais des langues dépôts (langues étrangères ou secondes apprises ou acquises, proches ou non de la langue maternelle) aux langues distantes de la langue maternelle. C'est ainsi qu'on propose à des francophones avec des bonnes connaissances en anglais (et éventuellement en allemand) d'aborder d'autres langues germaniques en intercompréhension (*ICE*) ou à des germanophones avec des bases solides en français d'avoir accès aux autres langues romanes (*Euro-ComRom*). Au début des années 90, plusieurs programmes fondés sur l'intercompréhension voient le jour en Europe:

- Le programme *EuRom4* né en 1990 se déroule dans le cadre des projets européens *Lingua*. Il consiste en l'élaboration d'une méthode d'enseignement dont l'objectif est la compréhension écrite et orale de trois des quatre langues romanes (français, espagnol, italien et portugais) en se basant sur l'exploitation de la transparence entre ces langues et sur la pratique d'un certain nombre d'inférences. Programme transformé plus tard en *EuRom5* avec l'ajout du catalan.
- Le programme *Galatea*, commencé en 1991, se donne comme objectif final l'élaboration de matériel pédagogique apte à assurer rapidement aux locuteurs d'une langue romane maternelle la compréhension écrite puis orale d'une autre langue romane. Six langues sont initialement concernées, le français (souvent langue de départ), l'italien, l'espagnol, le catalan, le roumain, le portugais. Lorsqu'en 1996, *Galatea* est intégré au programme *Socrates*, les langues sont limitées

<sup>1</sup> Cf. Caix de Saint-Amour (1866), Paris, E. Dentu: *La question de l'enseignement des langues classiques au Sénat et devant l'opinion publique, leur avenir par la méthode comparative*.

<sup>2</sup> Marchal, Pouly 2014, p. 99.

à quatre: français, espagnol, italien, portugais. En 2001, le programme *Galatea* devient *Galanet* (avec reprise du catalan), qui garde les mêmes principes de base, ceux d'une didactique de la proximité, apte à développer le plus rapidement possible la capacité de saisir les relations de parenté avec les autres langues de la même famille linguistique tout en donnant la priorité aux capacités perceptives de l'apprenant.

- Le programme *EuroCom*, privilégie à ses débuts l'intercompréhension entre les langues romanes (*EuroComRom*) à partir des connaissances en français d'un public universitaire allemand (Klein, Stegmann 2000). Il vise à développer une compétence de lecture et une compétence auditive dans les autres langues latines,
  - sans exiger un grand effort supplémentaire d'apprentissage,
  - en reconnaissant la valeur d'une compétence linguistique partielle,
  - en utilisant internet comme outil d'apprentissage,
  - en mettant à disposition toutes les publications du groupe sur internet<sup>3</sup>.

*EuroCom* s'est diversifié en proposant la même approche pour les langues germaniques (à partir de l'anglais) et les langues slaves (à partir du russe).

D'autres programmes se sont greffés ou ont prolongé ces trois grands programmes européens pionniers, comme:

- Le programme *SIGURD* (the Socrates Initiative for Germanic Understanding and Recognition of Discourse) qui ajoute aux langues scandinaves l'allemand et le néerlandais.
- Le programme danois *Intercommunicabilité Romane*, qui préconise pour un public scandinave une pratique permettant une systématisation des relations entre les langues romanes pour pouvoir effectuer le passage de l'une à l'autre.
- Le programme *ICE* (Inter Compréhension Européenne) qui vise l'intercompréhension simultanée et contrastive de plusieurs langues germaniques (anglais, allemand, néerlandais) pour un public francophone ayant déjà étudié une

<sup>3</sup> Klein 2004, p. 404.

langue germanique, en général l'anglais. Ce programme se situe dans le prolongement d'*EuRom4* avec comme point de départ, non plus une langue maternelle, mais une langue dépôt<sup>4</sup>.

Les stratégies de ces programmes sont principalement basées sur l'utilisation de la transparence et de l'inférence (trouver le sens d'un mot inconnu dans un texte comportant suffisamment de mots transparents). Cette approche, novatrice, soulève quelques problèmes. Comme le précisent certains des auteurs (*Galanet* et *ICE*), il ne s'agit plus d'apprentissage d'un savoir (ou d'un savoir-faire) linguistique, d'une compétence de communication, mais d'une compétence de compréhension (à l'écrit et à l'oral), d'un plurilinguisme. Ce terme ne doit pas être compris comme signifiant la maîtrise de plusieurs langues, mais plutôt la capacité de compréhension mutuelle entre natifs de langues proches, ou la compréhension à partir d'une langue dépôt.

## 2. *De l'anglais vers le français par l'intercompréhension*

L'entrée dans une famille de langue différente ne serait possible qu'entre langues proches ou par le biais d'une langue dépôt non apparentée à la langue maternelle. La langue anglaise est particulièrement bien placée (de par sa vaste diffusion) pour servir de langue passerelle vers les langues germaniques. Mais il est aussi possible d'avoir accès, pour des locuteurs anglophones (langue maternelle ou langue dépôt) au français et aux langues romanes. En effet, la transparence entre l'anglais et le français permet aux anglophones d'accéder à la compréhension d'un texte français. Compréhension certes moins aisée qu'entre langues romanes mais envisageable si l'on considère les faits suivants:

- L'anglais est un «la plus romane des langues germaniques»<sup>5</sup>, «une langue germanique avec greffe latine et romane»<sup>6</sup>, «une

<sup>4</sup> Pour une présentation plus complète de ces méthodes et projets, cf. Caddéo, Jamet 2013, pp. 141-173.

<sup>5</sup> Castagne 2008, p. 41.

<sup>6</sup> Crépin 1994, p. 165.

langue romane contrecarrée»<sup>7</sup>. Le vocabulaire anglais aurait pour ses deux tiers une origine française et latine<sup>8</sup>, ce qui explique les 3000 homographes et de très nombreux cognats entre anglais et français, et donc proximité lexicale qui devrait permettre l'enseignement du français en intercompréhension aux anglophones (Robert, Forlot 2008).

- Au niveau grammatical, on remarque un ordre des mots proche du français. La syntaxe de l'anglais a été influencée en grande partie par celle du latin et du français. L'influence du latin sur la syntaxe anglaise s'est accrue du fait de la place prédominante accordée au latin dans le système d'éducation anglais. Jusqu'au début du XVIII<sup>e</sup> siècle, beaucoup d'auteurs anglais considéraient le latin plus respectable que l'anglais et «copiaient» le modèle proposé par les phrases latines<sup>9</sup>.

Klein et Reissner (2006) estiment que l'anglais est une langue passerelle possible pour aborder la compréhension non seulement du français, mais aussi des autres langues romanes. Le sept tamis (ou filtres) proposés par Klein et Stegmann (2000) pour l'intercompréhension des langues romanes peuvent opérer en grande partie à partir de l'anglais (langue maternelle ou langue acquise) vers le français et les autres langues romanes (Klein 2008):

1. Le lexique international est, en anglais comme dans les langues romanes, formé très majoritairement sur une base latino-romane.
2. La totalité du lexique panroman qui représente en même temps le vocabulaire fréquent de base se retrouve aussi en anglais.
3. Une systématisation des correspondances phoniques facilite le transfert d'identification. On constate un grand nombre de régularités, particulièrement en ce qui concerne les consonnes.
4. La prononciation de l'anglais s'écarte de celle des langues romanes, mais la graphie permet la transparence.
5. Les neuf structures fondamentales 10 syntaxiques panro-

<sup>7</sup> Klein, Reissner 2006, p. 11.

<sup>8</sup> Malherbe 1983, p. 149; Stévanovitch 1997, p. 115.

<sup>9</sup> Brooks 1958, pp. 147-148.

<sup>10</sup> Cf. Klein et Reissner 2006, p. 75. Ces neuf structures sont les suivantes: S + V (être) + N; S + V (être) + Adjectif; S + V + COD, S + V; S + V + CP (complément prépositionnel); S + V + COD + CP; S + V + COI; S + V + COD + COI; S + V + COI + CP.

manes ne diffèrent pas de celles de l'anglais. Il est facile de reconnaître et de localiser dans une phrase le sujet, le verbe, les compléments, ainsi que les substantifs, les adjectifs, les adverbes, les prépositions, les articles et les pronoms. Ce phénomène n'est pas limité à ces seules structures fondamentales. On trouve des parallélismes entre l'anglais et les langues romanes dans l'interrogation ainsi que dans les propositions relatives et conditionnelles.

6. Une partie des éléments morphosyntaxiques panromans se retrouve en anglais: existence d'articles définis et indéfinis (avec absence de genre, mais fonction semblable), d'un pluriel en *-s*, de prépositions pour marquer le datif, et le génitif, etc.
7. Une quarantaine de préfixes d'origine latine ou grecque et un même nombre de suffixes sont identifiables à partir de l'anglais.

Ces tamis fonctionnent, mais à un degré, bien sûr, moindre qu'entre langues véritablement proches. Et un élève ou un étudiant maîtrise rarement la langue anglaise comme un natif. Pour ces raisons, une telle stratégie d'enseignement serait plus efficace en milieu universitaire que scolaire. Cette approche (aborder la compréhension écrite du français par des anglophones en intercompréhension) peut déboucher sur l'acquisition des trois autres compétences. Elle peut aussi se limiter à la simple compréhension écrite, qui permettra, professionnellement, de lire une correspondance en français, de faire des recherches sur Internet, de devenir un lecteur plurilingue. Ce petit texte d'un fascicule sur «L'intercompréhension entre langues apparentées» (Délégation générale à la langue française et aux langues apparentées, 2007) permet de vérifier la possibilité d'intercompréhension entre l'anglais et le français:

L'intercompréhension est une méthode de communication qui illustre une approche nouvelle de la politique d'apprentissage des langues: elle permet d'éviter le recours à une langue tierce entre deux personnes parlant des langues proches. Dans le contexte européen, cela est particulièrement important.

Intercomprehension is a method of communicating that illustrates a new approach to the policy of language learning. It avoids having to use a third language between two people who speaks similar languages. This is particularly important in the European context<sup>11</sup>.

<sup>11</sup> <<http://www.culture.gouv.fr/Espace-documentation/Documentation-administrative/Synthese-de-references-2007-1-intercomprehension-entre-langues-apparentees>>

En utilisant la transparence, un lecteur anglophone peut aisément comprendre la plus grande partie de ce petit texte (en italique les éléments transparents):

*L'intercompréhension est une méthode de communication qui illustre une approche nouvelle de la politique d'apprentissage (apprentices?) des langues: elle permet d'éviter (avoid?) le recours à une langue tierce (third?) entre deux personnes parlant (parlez-vous français?) des langues proches (approach?). Dans le contexte européen, cela est particulièrement important.*

La présence en anglais de très nombreuses expressions (ou mots) empruntés au français renforce la transparence<sup>12</sup>. Ainsi, "entre" peut être compris grâce à l'expression "entre nous" et la préposition "de" grâce à des expressions comme "de trop", "au pied de la lettre". "Qui" peut ainsi être compris à partir de «Honni soit qui mal y pense». Voici quelques expressions qui permettent d'accroître le lexique mais aussi qui contiennent des éléments grammaticaux (prépositions, articles, pronoms, pluriel, participes passés, etc.)<sup>13</sup>.

À bas, à bon marché, acte gratuit, à deux, agent provocateur, aide-de-camp, à la carte, à la français, à la mode, à la page, amour propre, ancien régime, aperçu, à point, appellation contrôlée, après ski (toute activité après les pistes), à propos, à propos des bottes (hors de propos), arrière pensée, art nouveau, à tort et à travers, au courant, au fait, au fond, au pair, au pied de la lettre, au sérieux, au contraire, avant-garde, avoirdupois, au revoir.

Bal costumé, ballon d'essai, bas bleu, bas-relief, beau geste, beau monde, beau sabreur (aventurier plein de fougue), beauté du diable, beaux arts, bel esprit (pl: beaux esprits) belle dame, belle époque, belle laide, belles lettres, bête noire, bien pensant, billet doux, blasé, blond blonde, bon mot, bonne bouche, bon ton, bon vivant, bon viveur, bon voyage.

Café au lait, carte blanche, cause célèbre, c'est la vie, chaise longue, chacun à son goût, chambré, chef d'œuvre, cherchez la femme, cherchons la femme, cher maître, chez nous, ci-devant, comédie humaine, comme il faut, comme ci comme ça, contretemps, cordon bleu, coup de foudre, coup de grâce, coup de main, coup d'état, coup de théâtre, coup d'œil, coûte que coûte, crème brûlée, cri du cœur, cul-de-sac.

Dame de compagnie, dedans, de haut en bas, déjà vu, de luxe, demi-monde, demi-pension, demi-tasse, de nos jours, dernier cri, dessous, de

<sup>12</sup> Tout comme les très nombreux emprunts du français à l'anglais.

<sup>13</sup> cf. Robert 2014, pp. 68-69.

trop, Dieu et mon droit, du jour, double entendre, droit du seigneur, eau de Cologne, éminence grise, en bloc, enchanté / enchantée, en clair, encore, en famille, en masse, enfant terrible, en fête, en garde, en masse, en passant, en plein, en prise, en route, en suite, Entente Cordiale, en tout cas, entre nous, épris, esprit de corps, esprit de l'escalier, excusez-moi.

Façon de parler, fait accompli, faute de mieux, faux ami, faux bonhomme, faux-naïf, faux pas, femme fatale, feu de joie, fiancé, fiancée, film noir, fin de siècle, folie à deux, folie de grandeur, force de frappe, force majeure, grande dame, grand mal, grand siècle.

Haut monde, haute couture, haute coiffure, haute école, haute cuisine, honnête homme, Honni soit qui mal y pense, hors de combat, hors concours, hors d'œuvre, idée fixe, idée reçue, ingénu, ingénue, j'adoube, j'accuse, je ne regrette rien, je m'en fiche, je-m'en-fichisme, je ne sais quoi, jeune fille, jeune premier, jeunesse dorée, joie de vivre, jolie laide, jusqu'au bout, juste milieu.

Laissez-faire, maître d'hôtel, malgré lui, mardi gras, mariage blanc, mari complaisant, mauvais sujet, ménage à trois, mise-en-scène, mon Dieu, morceau, morceaux, mot juste, moulin rouge, née, noblesse oblige, nom de guerre, nom de plume, nonpareil, nostalgie de boue, nous verrons, nouveau riche, nouveaux riches, nouveau roman, nouveaux romans, nouvelle cuisine, nouvelle vague, nuit blanche.

Objet d'art, objet trouvé, on dit, par avion, par excellence, part deux, parti pris, parvenu, pas de deux, pas de problème, pas devant les enfants, passé, petit maître, petite, petit mal, petit point, pied à terre, pièce de résistance, pince-nez, pis aller, plus ça change, pour-soi, premier cru, premier, première, prêt-à-porter, princesse lointaine, procès-verbal, procès-verbaux.

Raison d'être, raison d'état, recherche du temps perdu, reculer pour mieux sauter, rendez-vous, répondez, s'il vous plaît, réseau, réseaux, revenons à nos moutons, rien ne va plus, risqué, roman à clef, Salon des Refusés, sans culotte, sauve qui peut, savoir faire, savoir vivre, soi-disant, son et lumière, tableau vivant, tableaux vivants, table d'hôte, tant mieux, tête-à-tête, thé dansant, touché, tour de force, le tout London, tout court, tout de suite, trompe l'œil, un point c'est tout, va-et-vient, vin du pays, vis-à-vis vive la différence, vague la galère, voulez-vous coucher avec moi, ce soir?

Un anglophone peut, à partir de ces emprunts au français, découvrir des règles grammaticales de l'adjectif en français<sup>14</sup>:

Formes de l'adjectif

- Masculins / féminins + e: *blond, blonde; film noir, bête noire; petit maître, petite; haut monde, haute cuisine; jolie laide, grande dame, femme fatale.*

<sup>14</sup> cf. Robert, 2014, pp. 70-71.

- Les adjectifs terminés par e ne changent pas au féminin: *jeune premier, jeune fille; cause célèbre*.
- Les adjectifs terminés par n font souvent leur féminin en -nne: *bon mot, bonne bouche*.
- Quelques féminins irréguliers: *premier, première; mariage blanc, carte blanche; chaise longue; nouveau roman, nouvelle cuisine*.
- Le pluriel des adjectifs se fait avec s: *portrait vivant, portraits vivants; mais le pluriel des adjectifs en au / eau se fait avec x: nouveau riche / nouveaux riches*.
- Un adjectif complètement irrégulier, beau: *beau geste, belle époque, bel esprit, beaux Arts, belles Lettres*.

#### Place de l'adjectif

- L'adjectif est souvent derrière le nom: *acte gratuit, agent provocateur, amour propre, appellation contrôlée, billet doux, crème brûlée, enfant terrible, fait accompli*, etc.
- Il est quelquefois devant le nom, particulièrement les adjectifs courts: *bon marché, bon ton, bon voyage, beau geste, cher maître, faux ami, grand siècle, haut monde*, etc.
- Les adjectifs de couleur sont derrière le nom: *Bas bleu, cordon bleu, bête noire, carte blanche, mariage blanc, éminence grise, film noir, Baton Rouge*, etc.
- Il peut être devant ou derrière le nom selon le sens: *nouveau riche, art nouveau*.

### 3. Limites

D'une certaine façon, l'anglais peut être considéré comme une langue proche, de par son ordre des mots proche du français et de l'importante proportion du lexique d'origine latine ou française dans son vocabulaire. Néanmoins, quelques réserves s'imposent.

Le passage des mots latins ou français en anglais ne s'est pas effectué sans transformations sémantiques. Souvent le mot anglais ne garde qu'un sème de la signification du mot original. Ainsi le mot *grand*, passé en anglais, n'est utilisé que dans le sens prestigieux (comme dans *grand siècle*). Mais le maintien de ce sème peut servir de repère pour d'autres significations



tout comme le Français retient la signification de l'espagnol *débil* (faible, sans forces) par le trait sémantique commun aux deux langues, *faible* (de corps en espagnol, d'esprit en français). S'ajoutent aussi les problèmes des faux-amis et de cognats qui peuvent faciliter des contre-sens ou des faux-sens (problème inhérent à tout apprentissage en intercompréhension).

Les mots d'origine française sont moins utilisés que leurs synonymes anglais. Un crime sanguinaire est un *bloody murder* mais *sanguinary murder* est aussi compris, même si considéré comme forme littéraire. Mais les jeunes anglophones seraient de moins en moins familiarisés avec ce vocabulaire littéraire, tout comme la connaissance des expressions empruntées au français ne vérifierait plus (sauf exceptions) qu'auprès d'un public érudit.

La transparence peut être aussi affectée par des transformations graphiques et phoniques. Par exemple, l'origine commune des mots *guerre* et *war* ne prédispose plus à l'intercompréhension. Les Normands eux-mêmes d'origine germanique et ayant gardé une phonologie germanique transmirent leurs propres règles de prononciation. Ainsi le [g] devint-il [gw], puis [w]: *war* était à l'origine *werre*. Les deux prononciations pouvaient exister comme *warden* ou *guardian*. D'où les doublets comme *warden* / *guardian*, *warrant* / *guarantee*, *reward* / *regard*, etc. Il faut alors sensibiliser l'anglophone à ce phénomène de correspondance phonique et graphique (*warren* / *garenne*, *wicket* / *guichet*, etc.)<sup>15</sup>, ce que Klein nomme la désambiguïsation de la chaîne grapho-phonologique<sup>16</sup>.

Il serait judicieux de réserver cette approche au milieu universitaire et, dans les premiers temps, à la simple compréhension écrite. Elle pourrait s'intégrer dans des cours de «*Reading French*»<sup>17</sup>. L'intercompréhension serait possible dans le cadre de la correspondance avec les francophones, de la lecture d'articles (de généralité ou de spécialité), de recherches sur Internet. L'inverse (du français vers l'anglais) serait plus problématique. Le pourcentage de mots d'origine germanique est beaucoup plus

<sup>15</sup> Autre exemple [k] et [ç]: *cat* / *chat*, *carpenter* / *charpentier*, etc.

<sup>16</sup> Klein 2004, p. 412; Robert 2009, p. 207.

<sup>17</sup> Voir par exemple Brickman 2012.

faible en français que celui du vocabulaire roman en anglais. Le lecteur francophone serait alors directement confronté à la lexie de base d'origine saxonne, lexie opaque.

La compréhension orale serait plus problématique, compréhension qui pose problème tout au moins au début de l'apprentissage (aux anglophones comme aux francophones). Ce qui s'explique par le fait que les réalisations phonétiques diffèrent extrêmement dans les deux langues comme le prouve cette conclusion de Bertil Malmberg sur la base articulatoire du français et de l'anglais:

Si nous comparons, pour donner un exemple concret, la base articulatoire du français avec celle de l'anglais, nous verrons que ces deux langues, au point de vue phonétique, sont aux antipodes. Toute l'articulation française est caractérisée par une tendance antérieure. Les *t*, *d*, *n* sont des dentales pures. Les consonnes se palatisent facilement dans un entourage palatal. Quelques voyelles de la série postérieure ont tendance à avancer leur point d'articulation dans la bouche (*ou* et *o* ouvert). Le système phonétique français est aussi dominé par l'articulation labiale. La langue connaît une série complète de voyelles antérieures arrondies. Et la labialisation, quand elle a lieu, est très forte et prend la forme d'un véritable arrondissement des lèvres, et non pas seulement d'une certaine projection. Il n'y a pas de voyelles "mixtes". Toute l'articulation est tendue et énergique. Les voyelles ont un timbre précis et ne montrent aucune tendance à la diphtongaison. L'accent expiratoire est faible, et les syllabes inaccentuées sont presque aussi nettement articulées que les syllabes accentuées. Il n'y a pas de voyelles relâchées. La nasalisation des voyelles nasales est très forte et oppose d'une façon nette les voyelles nasales aux voyelles orales. Le mot perd son individualité phonétique dans la phrase.

L'anglais, au contraire, est caractérisé par une tendance à reculer les articulations dans la bouche. Les *t*, *d*, *n* sont alvéolaires. Les consonnes se palatisent peu dans un entourage palatal. Les voyelles vélaires sont nettement postérieures. La labialisation est très faible et comporte seulement une certaine projection des lèvres. Il n'y a pas de série antérieure labiale. Il y a par contre des voyelles "mixtes". L'articulation est relâchée et les diphtongues sont nombreuses. Certaines monophthongues (longues) tendent aussi à la diphtongaison. L'accent expiratoire est fort et les syllabes inaccentuées sont très faiblement articulées, de sorte que leur vocalisme se réduit à une voyelle neutre (*vocal murmur*). Les voyelles brèves sont relâchées par rapport aux longues. Il n'y a pas de voyelles nasales. L'anglais américain, par contre, est connu pour sa tendance à nasaliser toute l'articulation (*nasal slang*). Le mot anglais garde beaucoup plus que le mot français son indé-

pendance phonétique dans la phrase, où tous les mots pleins (substantifs, adjectifs, adverbes, verbes) ont leur accent propre.

Il n'est donc pas étonnant que l'Anglais prononce souvent mal le français, et le Français mal l'anglais. Leurs bases articulatoires sont très différentes, parfois directement opposées<sup>18</sup>.

Les anglophones sont sourds au français comme les Français le sont à l'anglais:

On n'est pas sourd, semble-t-il, parce qu'on est inapte à apprendre l'anglais. Eh bien, nous répondrons un peu durement que l'on est sourd électivement à l'anglais.

Cette notion, déconcertante de prime abord, est pourtant des plus évidentes si l'on veut bien se souvenir que l'oreille a été secondairement conditionnée au langage et qu'elle a fait son apprentissage grâce au milieu ambiant, au milieu acoustique s'entend, qui a déterminé l'ouverture du diaphragme sélectif de l'audition. Cette limitation, qui est presque la règle, ne nous a rendus maîtres à manier, avec toute la finesse, toute l'agilité désirée, qu'une gamme sonore et rythmique propre à une langue. Mais quel monde acoustique différent que celui d'une autre langue! C'est un conditionnement tout autre qu'il faut subir. Sans lui, l'intelligibilité nous rend inertes devant toute tentative d'émission articulée que l'on sait ne pas pouvoir contrôler correctement. Il s'agit désormais de coup à vide sans qu'il soit possible de déterminer la reproduction aisée qui fait appel à des notions complexes de phonétique, d'orthophonie même. Mais on est bien loin de cette acquisition si simple et si attrayante, à l'origine de l'intégration de notre premier langage.

Notre inhibition devant toute langue étrangère s'augmente d'autant plus que la crainte du ridicule nous rend déraisonnables et cette antenne analytique qu'est l'oreille n'est plus désormais qu'un collecteur incapable de discerner dans l'afflux qui l'inonde les syllabes qui s'accumulent, s'amoncellent sous un rythme insaisissable et ahurissant, que martèlent des intonations dont on ne sait à aucun moment saisir les fluctuations<sup>19</sup>.

Tomatis remarque que la forte tendance "voyellitique" du français qui le coupe, auditivement de la plupart des autres langues, dans lesquelles les consonnes sont "surreprésentées". Ces langues (dont l'anglais) «ont une bande passante qui échappe complètement à la nôtre. L'italien et l'espagnol sont plus à portée de notre oreille. Mais elles sont nos cousines proches. On

<sup>18</sup> Malmberg 1954, p. 83.

<sup>19</sup> Tomatis 1963, pp. 119-120.

entend chanter le latin à travers elles. Elles en ont de fortes réminiscences. Au contraire, plongez un Français dans un bain linguistique arabe ou anglo-saxon, il se noie».<sup>20</sup>

L'anglais est à la croisée des langues romanes et germaniques. Comme langue maternelle ou langue dépôt, elle permet, en intercompréhension, d'aborder les autres langues germaniques et les langues romanes. Paradoxalement, cette langue pivot pour l'acquisition de compétences plurilingues, s'inscrit rarement elle-même dans le plurilinguisme. Elle supprime même l'emploi de langues voisines, comme en Scandinavie où les jeunes locuteurs privilégient entre eux l'usage de l'anglais plutôt que celui des autres langues scandinaves pratiquées en intercompréhension. L'apprentissage de l'anglais commence de plus en plus tôt et est censé déboucher sur un bilinguisme (et non sur des compétences parcellaires visées par l'intercompréhension). L'anglais ne s'enseigne pas en intercompréhension (les compétences acquises seraient insuffisantes pour couvrir les besoins et objectifs de communication); le plurilinguisme, par contre, semble privilégier cette approche. D'un côté, les compétences nécessaires, de l'autre quelques compétences suffisantes. Une langue (étrangère ou seconde) obligatoire et des langues optionnelles? Le plurilinguisme, qui peut apparaître comme un contrepoids à la suprématie de l'anglais dans la mondialisation, ne renforcerait-il pas plutôt cette suprématie en entérinant (tout au moins dans le cas de langues apprises en intercompréhension) la différence plus ou moins institutionnalisée des objectifs en langue étrangère ou seconde (toutes les compétences pour l'anglais, quelques compétences pour les autres). En effet, il semble qu'il n'y ait pas (ou très peu) d'apprentissage de l'anglais en intercompréhension: l'anglais peut être une langue de départ vers d'autres langues (germaniques ou romanes), mais pas une langue d'arrivée.

<sup>20</sup> Tomatis 1991, pp. 107-108.

## Bibliographie

- Blanche-Benveniste C., Valli A. (dir) (1997), *L'intercompréhension, le cas des langues romanes*, «Le français dans le monde, recherches et application», Paris: Hachette.
- Brickman C. (2013), *A Short Course in Reading French*, New York: Columbia University Press.
- Brook G.L. (1958), *A History of the English Language*, London: Deutsch.
- Caddéo S., Jamet M.-C. (2013), *L'intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues*, Paris: Hachette.
- Castagne E. (2008), *Les langues anglaise et française: amies ou ennemies?*, «Études de Linguistique Appliquée», 149, Paris: Klincksieck, pp. 31-42.
- Crépin A. (1994), *Deux mille ans de langue anglaise*, Paris: Nathan.
- Dabène L., Degache C. (dir) (1996), *Comprendre les langues voisines*, «Études de Linguistique Appliquée», 149, Paris: Klincksieck.
- Klein H.G. (2004), *L'eurocompréhension (EuroCom), une méthode de compréhension des langues voisines*, «Études de Linguistique Appliquée», 136, Paris: Klincksieck, pp. 403-418.
- , (2008), *L'anglais, base possible de l'intercompréhension romane?*, «Études de Linguistique Appliquée», 149, Paris: Klincksieck, pp. 119-128.
- Klein H.G., Stegmann T. (2000), *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*, Aachen: Shaker Verlag.
- Klein H.G., Reissner C. (2006), *Basismodul Englisch*, Aachen: Shaker Verlag.
- Malherbe M. (1983), *Les langages de l'humanité*, Paris: Seghers.
- Malmberg G. (1987, [1954]), *La phonétique*, Paris: PUF.
- Marchal B., Pouly M.-P. (2014), *Mallarmé et l'anglais récréatif*, Paris: Cohen & Cohen éditeurs.
- Robert J.-M. (2004), *Accès aux langues proches et aux langues voisines*, «Études de linguistique appliquée», 136, Paris: Klincksieck, pp. 499-511.
- , (2008), *L'anglais comme langue proche du français?*, «Études de Linguistique Appliquée», 149, pp. 9-20.
- , (2009), *De l'anglais vers le français par l'intercompréhension*, in *L'anglais et le plurilinguisme*, éd. G. Forlot, Paris: L'Harmattan, pp. 199-210.

–, (2014), *Entrée dans le français et les autres langues romanes par l'intercompréhension pour locuteurs anglophones*, in *A diversidade linguística nos discursos e nas práticas de educação e formação*, Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 65-75.

Robert J-M., Forlot G. (éds) (2008), *L'anglais, langue passerelle vers le français?*, «Études de Linguistique Appliquée», 149, Paris: Klincksieck.

Stéphanovitch C. (1997), *Manuel d'histoire de la langue anglaise*, Paris: Ellipses.

Tomatis A. (1963), *L'oreille et le langage*, Paris: Seuil.

–, (1991), *Nous sommes tous des polyglottes*, Paris: Fixot.



VII

Formation des enseignants en anglais international





Norah Leroy  
Université de Bordeaux, France

## Recent policy in modern foreign language teacher training provision in primary education in France: linguistic opportunity or linguistic inequality?

### *Abstract*

Measures to ensure that students sitting the Master's degree in Primary Education: *Master MEEF 1er degré (les métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation)* at the School of Education (*l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation – ESPE*) demonstrate a minimum B2 CEFR (*Common European Framework of Reference for Languages*) level of Modern Foreign Language (MFL) proficiency before taking up post as primary school teachers in the French education system signal a strong political will to promote foreign language learning in France. Second language acquisition (SLA) research indicates the importance of fluency, good pronunciation and intonation when teaching primary English (Ellis, Brewster, Girard 2002; Ortega 2009). This study sets out to investigate how salient SLA research findings are in the minds of *Master MEEF 1er degré* students. In this context, this paper adopts a qualitative approach combining content analysis and critical discourse analysis of semi-directed interviews conducted with four *Master MEEF (M2)* student teachers: two at C1/C2 CEFR level and two at A2/B1 CEFR level. Results indicate that the C1/C2 level student teachers welcome the legislation requiring a minimum B2 CEFR level of MFL proficiency. They believe that it is essential for future primary teachers to provide a good phonological model of English to their pupils. In contrast, this issue is not addressed by the A2/B1 level student teachers who consider that A2/B1 linguistic skills should not bar them from entering the teaching profession. Moreover, they argue that the legislation is unfair because they have had insufficient opportunity to improve their linguistic skills at school and at university and refuse to accept personal responsibility for their linguistic

competence. The paper concludes with the implications of these findings as regards foreign language learning at primary level.

### Résumé

Les mesures visant à faire en sorte que les étudiants de Master MEEF 1<sup>er</sup> degré démontrent un niveau minimum B2 de compétence en langues vivantes (LV) du CECRL (*Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*) avant de prendre leur poste en tant que professeurs des écoles (PE) dans le système éducatif français signalent une forte volonté politique de promouvoir l'apprentissage des langues étrangères en France. La recherche en SLA (*second language acquisition*) montre que la fluidité, une bonne prononciation et intonation sont essentiels pour enseigner l'anglais efficacement dans le primaire. Cette étude se propose de mesurer l'importance qu'accordent les étudiants de Master MEEF 1<sup>er</sup> degré à ces compétences et à leur nécessité pour enseigner à de jeunes débutants. Dans ce contexte, cet article adopte une approche qualitative combinant l'analyse du contenu et l'analyse du discours critique d'entretiens semi-dirigés menés avec quatre étudiants Master MEEF en deuxième année (M2): deux au niveau C1 / C2 CECRL et deux au niveau CECRL A2 / B1. Les résultats indiquent que les étudiants inscrits au niveau C1 / C2 pensent qu'il faut exiger un niveau minimum de compétence MFL B2 CECRL car ils considèrent qu'il est essentiel que les futurs enseignants du primaire soient en mesure de fournir un bon modèle phonologique de la langue anglaise à leurs élèves. En revanche, ce problème n'est pas abordé par les étudiants de niveau A2 / B1 qui estiment que des compétences linguistiques insuffisantes en langues vivantes ne devraient pas les empêcher d'accéder à la profession d'enseignant. De plus, ils jugent que la législation est injuste parce qu'ils pensent ne pas avoir eu l'opportunité d'améliorer leurs compétences linguistiques à l'école et à l'université et refusent d'en accepter la responsabilité. La dernière partie de cet article se concentre sur les implications de ces résultats pour ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères au niveau primaire.

In this article we explore the impact of recent language policy concerning primary Modern Foreign Language (MFL) learning and teaching in France from the perspective of students sitting the Master's degree in Primary Education: *Master MEEF 1er degré (les métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation)* at the School of Education (*l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation – ESPE*). The impetus to improve basic linguistic skills at primary school followed the publication in 2012 by the European Commission of the findings of the

first European Survey on Language Competences (ESLC). The results of this survey indicated that pupils at the end of compulsory schooling in France demonstrated poor levels of proficiency in the first and second languages most widely taught, English and Spanish respectively (Jones 2012). When the European Council met in Barcelona in March 2002, it had called for an improvement in the mastery of basic skills with special regard to the teaching of at least two foreign languages from a very early age. The results of the ESLC revealed relatively little progress in France compared to other EU countries in the ten years following the Barcelona Agreement and was therefore the source of this wave of French educational reform. In order to ensure that students reach a sufficient level of linguistic competence before taking up post, the French Education Reform Act of 8th July 2013 (*LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*) therefore made it a statutory requirement for Master MEEF (primary) students to validate a minimum B2 CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) level by the end of the two year course of study. Failure to obtain the Master MEEF degree would prevent recruitment as a French civil servant (*fonctionnaire*). In addition, the government lowered the age at which learning a foreign language at school would be mandatory to the age of six whilst strengthening the continuity of foreign language learning between primary and secondary school. The reform concerns all languages taught in France; however, this paper concentrates on the teaching and learning of English.

This study focuses on the beliefs of four Master MEEF primary education students regarding this language policy. The majority of the Master MEEF students attending English classes at the *ESPE d'Aquitaine* where I teach generally demonstrate A2/B1 CEFR level English according to the diagnostic assessment carried out at the beginning of the course of study. Typically, the C1/C2 CEFR level students are not as common (two or three in each class) and often have a degree in English, have lived in an English speaking country for several years or may have grown up in a bilingual environment. To what extent do students believe that the Master MEEF course provides a realistic linguistic

opportunity for A2/B1 CEFR level students to reach the mandatory B2 CEFR level? Do the two groups of students demonstrate any marked differences in beliefs concerning how good primary teachers should be in English before they teach it to young children? And to what extent are students anxious to validate the B2 CEFR level because of the latter concern? And finally what does this reveal about the importance of primary MFL teaching and learning in the minds of future primary education teachers?

To shed more light on these questions, we first consider research which identifies the factors recognised as influencing success in early foreign language learning and then drawing on the work of Bandura (1993) we focus on self-efficacy beliefs in order to gain insight into the attitudes held by the students in this study in relation to the linguistic progress Master MEEF (primary) students are expected to make over the two year course of study and their commitment to early foreign language learning and teaching at primary school. We then move on to an analysis of representative comments drawn from semi-directed interviews. This qualitative research is conducted with four Master MEEF (primary) students from two MFL ability groups: two at A2/B1 CEFR level and two at C1/C2 CEFR level. The paper concludes with a consideration of possible implications for foreign language learning and teaching at primary level.

### *1. Early language learning: a recipe for success?*

The literature informs us of various factors which influence foreign language learning and the one which usually comes to mind when considering early language learning at primary level is the age factor. The belief that ‘younger means better’ has been commonplace since Lenneberg (1967) put forward the Critical Period Hypothesis suggesting that there is an ‘optimum age’ during which children are especially amenable to learn foreign languages. The ‘younger means better’ belief continues to have an impact not only in the public perception but also on language policy. For instance, the notion that early language learning alone is a key factor for successful language learning is clearly expressed in the following statement found in the annex of the

French Education Reform Act of 8th July 2013: «La précocité de l'exposition et de l'apprentissage en langue vivante, étrangère et régionale, est un facteur avéré de progrès en la matière» [There is a clear link between young children being taught foreign and regional language learning at an early age and ensuing success in this field] (my translation).

However, a closer look at the literature reveals that the relationship concerning age and success in second language acquisition (SLA) is not that clear. On the one hand, Oller and Nagato (1974) observe that older learners make more rapid progress than younger learners whilst Johnstone indicates that older learners display 'better general learning strategies; better grasp of grammatical patterns and rule in language; more practice in negotiating and sustaining conversations; more defined purpose in learning the language and greater knowledge of concepts, e.g. time, which can be transferred to the new language'<sup>1</sup>. Lightbown, Spada (1993, p.50) point to research revealing that older children do manage to catch up with those who have experienced early language learning as long as certain conditions are in place and stress the necessity for adequate time provision for language learning because 'one or two hours a week will not produce advanced second language speakers, no matter how young they were when they began.' However, it is relevant at this point to note that the French primary school curriculum provides only one and a half hours of MFL per week.

On the other hand, research by McLaughlin (1992) indicates that those learners who begin a foreign language before puberty experience more success at developing native-like mastery in terms of pronunciation, syntax and morphology than those who started after puberty. However, Ellis, Brewster, Girard state remind us that the 'critical age for native-speaker-like pronunciation is six years provided good pronunciation models are available'<sup>2</sup>. Based on their research project with pupils in Croatia, Djigunovich and Vilke (2000) identify the key conditions for successful language learning at school from this early

<sup>1</sup> Johnstone 1994 cited in Sharpe 2001, p. 33.

<sup>2</sup> Ellis, Brewster, Girard 2002, p. 21.

age. Firstly, starting a second language as young as six is viable as long as the children experience ‘intensive interaction in class’ for at least ‘45 minutes per day for five days per week’. Secondly, small class sizes of ‘10-15 for languages’ are recommended and finally, teachers should demonstrate ‘a fluent command of the language and a good pronunciation and intonation’. The last point is echoed by Deyrich when she states that language teaching cannot be improvised in an ad-hoc way because primary pupils require teachers who have a sound knowledge of the language, are able to use it effectively and are good linguistic role models: *«Il est vrai qu'on ne peut s'improviser professeur de langue, dans la mesure où un niveau de compétence suffisant est requis pour que le modèle langagier de l'enseignant puisse servir de référence»* (2007, p. VII).

Despite mixed research results, it would appear from the above that the overall argument for promoting MFL from an early age is to develop good pronunciation and intonation. Although the objective of primary MFL is not necessarily to achieve native-speaker-like pronunciation, what are the consequences for six year olds being taught English by teachers providing inaccurate language models? Gruson believes it crucial that primary teachers receive extensive training in pronunciation and intonation because younger children are so good at imitating oral language: *«sachant que les jeunes élèves comme les CP s'appuient notamment sur l'imitation orale, il est indispensable que les professeurs des écoles reçoivent une formation solide dans le domaine de la phonologie»* (2014, p. 8). Ortega (2009, p. 79) summarizes SLA research and states that ‘the five environmental ingredients that together contribute to (but do not guarantee) optimal L2 learning are: acculturated attitudes, comprehensible input, negotiated interaction, pushed output, and a capacity, natural or cultivated, to attend to the language code, not just the message.’ In addition, Ortega points to research that indicates that grammatical competence ‘holds a special status in language acquisition’ because ‘grammar (a) requires more interest, attention and hard work than other aspects of the language to be learned; (b) may even require more time to simmer and deploy than the learning of other aspects of

an L2; and (c) can act as a gatekeeper to development in other areas of the L2 beyond formulaic repertoires, particularly sociolinguistic competence' (2009, p. 80). Moreover, Ortega goes on to describe research which indicates that 'negative feedback (or the implicit or explicit indication that some part of an utterance is ungrammatical) is better overall than entirely ignoring errors'. Given these conclusions, it would therefore seem likely that those primary education teachers who cannot identify or explain grammatical errors because they lack sufficient knowledge and expertise in the MFL they are teaching may impair language learning in their pupils. However, Deyrich reminds us that demonstrating a sufficient command of the language will serve no purpose if teachers have not got the skills to teach this language to the children in their classes. Receiving a sound theoretical background in pedagogy during primary teacher training is, therefore, just as essential as expertise in the language itself. *«L'enseignement de la L2 se fonde sur une maîtrise de cette L2 (quel que soit l'âge du public), mais cette maîtrise n'est pas suffisante en soi. L'enseignement doit, en effet, savoir adopter une distanciation critique sur la langue, son enseignement et son apprentissage. Par conséquent, les enseignants du primaire ont besoin d'une formation théorique et pratique solide et adaptée à ses besoins»*<sup>3</sup>.

## 2. Confidence, competence or safety in numbers?

There is a consensus that no two learners develop their language skills in the same way or at the same pace. Indeed the following factors have an impact on how long it takes an individual to achieve the desired level of foreign language skills: the individual's background in language learning, the MFL course structure and content itself, personal motivation and investment during lessons and outside of lessons, age as well as exposure to the foreign language outside of lessons. Although it is difficult to pin down the exact amount of time needed to progress from

<sup>3</sup> Deyrich 2007, p. 74.



one CEFR level to the next, Cambridge University indicates in its *Introductory Guide to the Common European Framework of Reference (CEFR) for English Language Teachers*<sup>4</sup> that ‘typically’ approximately 200 hours of ‘guided learning hours’ (lesson time) are necessary for a language learner to progress from B1 CEFR level to B2. However, the number of MFL guided learning hours generally on offer on various Master MEEF primary education courses in France can vary from as little as 12 to up to 72 which according to the above recommendations is hardly sufficient to allow students to move from one level to the next. In addition, the number of hours given over to MFL teaching pedagogical theory and practice is just as disparate. So, it would seem that the success of a language course of study is not only dependent on internal factors related to the psychological make-up of an individual but also on external factors such as the course structure, content and the number of MFL guided learning hours made available to students.

Let us now look closer at the psychological factors influencing students training to teach MFL in primary education. Research conducted by Bandura (1993) suggests that people’s thoughts, feelings, levels of motivation and behaviour towards challenges are influenced by self-efficacy beliefs. Self-efficacy beliefs are those beliefs an individual holds concerning the extent to which they consider they are able to accomplish a specific task or not. Indeed, various psychological and affective processes explain the way in which self-efficacy beliefs can affect how people function and react when faced with certain challenges. He found that when certain individuals visualised the outcome of a specific scenario some people anticipate success whereas others anticipate failure and that there was a correlation between perceived self-efficacy, the nature of the challenge people set up for themselves and the overall performance. Adults are more prone to anxiety in MFL language learning situations possibly because of previous negative learning experiences to the extent that it often takes more time than with children to build confidence. Ely

<sup>4</sup> Cambridge 2013, p. 4, <<http://www.englishprofile.org/images/pdf/GuideToCEFR.pdf>>.

(1986)<sup>5</sup> refers to this as ‘language class discomfort.’ However primary teachers need to feel confident about their own MFL knowledge and skills as well as their pedagogic skills ‘to operate effectively’<sup>6</sup> in the MFL primary classroom. What impact may the additional source of pressure that the minimum B2 CEFR requirement generates have on Master MEEF students in this already challenging context of MFL primary education teacher training in terms of their efforts to improve their linguistic skills? In the knowledge that at least 200 guided learning hours are necessary for B1 level students to progress to B2 level, how do students cope with as little as 60 guided learning hours particularly those A2/B1 CEFR level students who need to improve considerably over the two year course of study? Will they strive to overcome the obstacles before them in order to achieve their ambition of becoming a primary education teacher or are they more likely to dwell on a failure scenario in the face of so few hours available?

An individual’s ability to anticipate events and develop relevant strategies to control the situations they find themselves in requires effective cognitive processing of information particularly in the face of situations that present ambiguities and uncertainties. Bandura highlights that it requires a strong sense of efficacy to remain task orientated in the face of pressing situational demands and failures that have social repercussions – a situation which the A2/B1 level students face in terms of both the Master MEEF and its B2 requirement and the competitive primary education recruitment exam: *le Concours de Recrutement de Professeurs des Écoles (CRPE)*. Do they believe they can do this? What strategies do they adopt to improve their MFL skills?

What also has to be considered is the psychological importance that people attach to being part of a group. Turner (1991) states that a sense of ‘belonging’ to a group makes us conform to its social norms: individuals, who identify with a group, define themselves as having group membership or *category membership* and go on to adopting the values of the group and behave

<sup>5</sup> Deyrich 2007, p. 25.

<sup>6</sup> Sharpe 2001, p. 155.

according to these norms. This process is known as *referential informational influence*. We are most likely to be influenced by those who are perceived to be like us (the *in-group*) and less so by the *out-group* (those who are perceived as different to us). In this context, the fear of being negatively judged by an out-grouper is reduced and may indeed not have any impact on performance depending on the level of response to social influence or *conformity*. Kelman (1958) describes three levels of conformity. The first is *compliance* where an individual conforms to the behaviour of the group but maintains his or her own views privately. This is followed by *identification* where the views and/or behaviour are adopted but only maintained in the presence of the group and the final level is *internalization* where a true change of private views to match those of the group takes place and the new attitudes and behaviours become part of the individual's own value system.

Bearing in mind that there are indeed two groups of Master MEEF students in my classes, English experts (C1/C2) and non-English experts (A2/B1), this theory might help us understand any differences in attitudes between the two groups concerning the importance for a primary education teacher to master English. Returning to the research referred to earlier which highlighted how crucial it is that primary MFL teachers demonstrate 'a fluent command of the language and a good pronunciation and intonation,' how salient is this in the minds of the Master MEEF students in this study? To what extent do the two groups consider the B2 CEFR Master MEEF requirement as a linguistic opportunity for primary pupils to gain access to well-qualified teachers and/or to improve their own MFL skills? How far do they believe that the B2 CEFR requirement is a source of linguistic inequality given that those students who fail to demonstrate this CEFR level are likely to be barred from becoming primary education teachers? How dedicated are the four Master MEEF students to developing the MFL skills deemed necessary for effective English teaching in the classroom?

### 3. *Methodology: Master MEEF student interviews*

The primary data for content and discourse analysis comes from four student interviews. I was aware that as a teacher of these students I also represented the institution and as a social actor I would therefore have to bear this in mind when studying discourse. Before interviewing the students participating in the study, I stipulated that a colleague, rather than myself, would carry out the final assessment of each student's English CEFR level for the validation of the Master MEEF to avoid a possible conflict of interest. I maintained a fairly passive role as a listener and, apart from the three questions I posed, I only interjected to ask for clarification when conducting the interview with the four students from my classes: two students at A2/B1 CEFR level: Julie and Tom, and two students at C1/C2 CEFR level: Liz and David (their names have been changed to protect their identity). I interviewed each of the participants individually.

The participants were selected according to their level of CEFR English, their willingness to participate and a desire to express their views. This was a very important aspect given the personal nature of the study. The choice of language was not imposed and I left it to the student to decide which language they preferred to communicate in. The C1/C2 students chose to speak in English and the A2/B1 students chose to speak in French. The good working relationship with these students permitted a frank, open discussion. I selected students who were at the end of the second year of the Master MEEF degree and had also successfully passed the aforementioned competitive primary education recruitment exam. This allowed greater insight into how the students felt about primary English and their own progress in English after having completed two full years of the Master MEEF (primary) degree. Furthermore, given that these students were also under pressure to validate the B2 CEFR level in order to be permanently recruited as primary education teachers the following September, this study also provided insight into the priorities of the students at this stage of their teacher training. In the following section, I will present the results. The discussion is based on a selection of the most repre-

sentative Master MEEF (primary) student statements generated during interview.

#### 4. *Results and discussion*

*Do you think it's a good idea to teach English to children at primary school? Great idea...!*

All four students agree that it is a good idea to teach English to young children at primary school. In particular, Liz and David identify the benefits of early learning in terms of pronunciation, vocabulary acquisition and cultural knowledge: 'a good pronunciation, good words and cultural elements'; 'a good level for their future' and 'as soon as you can use your mouth – to make sounds and pronunciations – yes, it's indispensable to start as soon as possible.' Julie and Tom also agree that it is a good idea. Julie considers that English is easier to learn for younger learners than for older ones: '*ils sont jeunes et tout à fait capables d'apprendre une langue étrangère... pas comme nous*' whereas Tom sees the requirement to teach primary English as an opportunity to work on improving his skills '*ça nous oblige à améliorer notre anglais.*' It is interesting that Julie and Tom's comments relate to their own English learning experiences unlike Liz and David's comments which are more focused on the advantages for the children themselves.

*What conditions are necessary for successful foreign language teaching at primary school? Great idea as long as...*

In answer to this question, the two groups express very different views regarding the conditions necessary for successful language learning. Liz and David describe how important it is for primary education teachers to be highly motivated, patient and to practise English in the classroom on a regular basis: 'it's necessary for the teacher to practise English in class every day and to be very motivated' and 'it's necessary to be very patient with the children as far as the pronunciation is concerned.' Re-

flecting the research findings of Djigunovich and Vilke (2000) described earlier in this paper, they argue that a teacher should provide a good model of pronunciation and that it is important to have as small a class as possible to allow the children to interact more frequently in English. Accordingly, Liz states that it is very important to have ‘very few pupils so that they can really practise language and listen to it’ whilst David considers that ‘a person speaking’ to the children is a priority because it is ‘easier to identify with a person than with a cd or a recorded voice.’ In the same vein he insists on the teacher, as a human being, providing the phonological model rather than a machine: ‘... a proper example is indispensable.’

However, unlike Liz and David who promote the need for listening and speaking activities, Julie and Tom focus instead on the need for good lesson preparation and appropriate language learning resources such as CDs and vocabulary learning activities. The two students state that they can cope with teaching primary level English because it is easy. Tom believes, for instance, that it is possible to teach level A1 level English even if he does not have the mandatory level as long as he prepares his lessons thoroughly: ‘*ça demande de la préparation mais je pense que oui – je peux y arriver [...] il est possible d’enseigner un niveau A1 même si l’on ne possède pas le niveau B2.*’ Having been taught how to set up pair work activities on the Master’s degree course is sufficient for Julie to feel confident in teaching English adequately particularly because she feels that the language content (vocabulary, songs, the weather and the date..) is not too complicated: ‘*justement, ce que nous avons appris cette année en didactique nous permet de mettre les pair works et tout ça en place*’ and adds: ‘*après tout – il s’agit du vocabulaire et quelques chansons – la date et la météo ... ce n’est pas trop compliqué*’. Unlike Julie, David believes that English teaching is difficult and that more is expected than the simple teaching of vocabulary and songs. He makes his point by referring to the requirements set out by the new National Curriculum and expresses his reservations regarding those who lack satisfactory linguistic skills in English in dealing with the challenges of the National Curriculum: ‘[...] the problem is that the national curriculum has

changed and this means that teachers are expected to do more than just teach vocab. Pupils at the end of primary are supposed to interact and use complex sentences [...] a teacher who hasn't got the accent and hasn't understood the grammatical structure of the language will find it very difficult [...] especially for interaction activities».

Given David's status as an English expert as opposed to Julie's incomplete knowledge of the English language as a consequence of the insufficient guided learning hours in English that she has experienced, Julie's belief that the teaching of English is easy and straightforward may appear surprising and possibly naïve. However, the old adage: *the more you learn, the more you realize how little you know* may provide insight into the difference in perspective between the two students. Although this goes beyond the parameters of this paper, it could be argued that despite the course she has followed in MFL teaching theory and pedagogy in which the action-based approach is advocated, Julie's beliefs concerning language learning in the primary classroom remain clouded by the language learning experiences she has experienced as a primary pupil and those observed as a student teacher in various primary classrooms in which the teachers have not been able to go beyond teaching vocabulary.

*Is your English good enough to teach it? What about your classmates?*

Liz and David confirm that their level of English is good enough to teach English and both conclude that most of the other students in the class do not speak English well enough to teach it. Liz believes that her classmates' poor fluency and pronunciation, their insufficient knowledge of grammatical structures and their dislike for language learning will be transmitted to the children: 'they are not able to speak it (...) to use it in a good way (...) and they will give bad structures, bad pronunciation and maybe a bad point of view about this teaching.' All in all, she suggests that this makes for a very shaky foundation for future language learning: 'a bad basis'. Unlike Liz who acquired her English language skills in an instructional setting (school and then university), David learnt English during childhood as a

bilingual child and does not consider himself as typical: 'I'm not a good example of an everyday child.' This may explain why he insists so strongly in the comment above on the importance of human interaction in the classroom rather than on the use of CDs. David feels so strongly that he states that his classmates should not even attempt to teach English in class if they cannot speak English correctly. In his opinion, there can be no half-measure: «Either they are able to do this or they shouldn't teach English at all».

It is interesting to note that despite Julie and Tom affirming earlier that they consider that they (and most of their classmates) are able to teach English, both students express their own shortcomings in English. Tom, for instance, lacks confidence in English and consequently would not wish to teach the language at school if given the choice: *«je ne me sens pas à l'aise pour enseigner l'anglais et je n'ai pas non plus envie de le faire»* whilst not only is Julie aware that she has a poor English accent but also considers any effort to improve it as futile. She states that many in her class fail to speak with a good accent and considers that though this is unfortunate there is nothing to be done about it: *«beaucoup de personnes dans la classe n'ont pas l'accent et ça malheureusement il n'y a rien à faire»*. Julie expresses a low sense of efficacy insofar as improving her accent and that of the other students in the group. Nevertheless, her belief is not entirely ungrounded as it is consistent with McLaughlin's (1992) work referred to earlier which indicates that pronunciation is indeed a greater challenge for older learners.

So taking this into account, why do the two A2/B1 students insist on saying that they are sufficiently good at English to teach it? As mentioned earlier, this view may be linked with possible (mis)representations of the objectives of primary MFL being more based on vocabulary than on interactive communicative language. While this is possibly a belief they hold, there is another aspect to consider. When individuals face stressful situations such as that facing these students as far as the B2 CEFR mandatory requirement is concerned, they tend to adopt coping strategies. Let us remember the processes which cause individuals to conform to social norms. The A2/B1 students form



the dominant group among the students and one of the salient characteristics is without doubt the fact that their English is A2/B1 CEFR level. Demonstrating this level of linguistic skills is a social norm for this particular in-group. Julie and Tom can be seen to identify themselves as in-groupers by the use of 'nous': «*mais nous n'avons pas l'accent anglais*» as opposed to «*ceux qui ont un très bon niveau*», in other words: the C1/C2 CEFR level students, the out-groupers. Believing that they cannot improve their linguistic skills to reach the required B2 level: «*c'est impossible de nous imposer le B2*» and consequently experiencing high levels of anxiety: «*c'est vraiment stressant et ce n'est pas pendant ces deux années que nous allons y arriver à réussir cette évaluation*», they believe that they have no choice but to cope as well as they can: «*clairement l'objectif pour nous cette année est de survivre*». Aware that a lack of linguistic skills may indeed prevent them from reaching their overall goal of qualifying as a primary teacher, interview discourse indicates that this in-group attempts to maintain their course of action in the face of adversity: qualify as a primary education teacher by not letting their A2/B1 English skills form an obstacle. One example of such a strategy is to promote certain qualities to compensate for the linguistic shortfall, for instance insisting that they are ready to work hard and prepare lessons thoroughly to teach effectively by learning key sentences by heart: «*même ceux qui n'ont pas le niveau peuvent enseigner en acceptant d'apprendre des phrases types et de chercher à s'améliorer*», and may explain why Julie and Tom on the one hand appear so task orientated about the idea of teaching English despite their A2/B1 linguistic skills and yet do not feel the need to improving them: the two students visualize a success scenario in which they qualify as teachers and teach what they can cope with: vocabulary based lessons rather than the more demanding interactive speaking activities. The second strategy is to refuse to take personal responsibility for this situation and both students shift the responsibility away from themselves by complaining that the situation is unfair '*injuste*' and that they have not had the opportunity during the Master MEEF nor beforehand to improve their language skills: «*avec le peu de cours qu'on a*» and «*il faut des heures en langues*

avant le Master, pendant et après». Not only do these students express frustration and feelings of injustice at the lack of institutional support in helping them to attain the CEFR B2 level in English given the stakes but their call for more guided learning hours in English before, during and after the Master's degree gives away the fact that the two students are indeed aware of their language needs.

### *Conclusion*

This study has given insight into the perspective of four students concerning the current language reform in place and focuses on whether the Master MEEF course provides a realistic linguistic opportunity for A2/B1 CEFR level students to reach the mandatory B2 CEFR level in English. The students who display C1/C2 CEFR skills are not convinced that a primary teacher can teach effectively without the appropriate speaking skills and an expert knowledge of the English language. The view of the two students appears to be in line with the body of research described by Ortega (2009) that was referred to earlier in the paper concerning the role of grammatical competence in successful language learning. The C1/C2 students consider early language learning and teaching to be extremely important because it lays the foundation for future success. In their opinion, the impact of bad pronunciation or incorrect grammatical structures being taught to young children should not be minimized because it may result in children imitating and retaining such models. Moreover, they echo the point that Ortega makes when she says: 'What matters in the linguistic environment is not simply "what's out there" physically or even socially surrounding learners, but rather what learners make of it, how they process (or not) the linguistic data and how they live and experience that environment' (Ortega, 2009, p. 80). However, it would seem that this concern is not very salient in the minds of the A2/B1 students in this study. Aware of their A2/B1 CEFR level, these students do not at any point refer to the negative consequences this may have on the pupils in their classes unlike the C1/C2 CEFR level students who identify the advantages of primary Eng-

lish for children as long as key conditions are in place. Instead, the A2/B1 students focus their attention on presenting the mandatory requirement as unfair or on arguing that knowledge of teaching methods and resources can compensate for weak English in the classroom. It would appear, therefore, that although the students are aware of the importance of good language pedagogy in the classroom, they do not appear as up-to-date with SLA research relating to the impact of a teacher's command of the foreign language on their pupils' progress. This 'burying one's head in the sand' attitude may seem surprising given the necessity to reach the minimum B2 CEFR level to qualify as a teacher. However, Bandura's research findings indicate that such strategies of avoidance are on the contrary to be expected in such circumstances. Indeed, an overwhelming failure scenario seems to have built up in the minds of these students as a result of the anxiety provoked by the B2 CEFR requirement and their awareness that they are at level A2/B1 instead.

There is little evidence that can be drawn from the interview data to suggest that students who lack the required B2 linguistic skills are indeed ready and/or able to acquire them in the face of other demands being made on them. Firstly, the students in this study who entered the Master MEEF course at A2/B1 CEFR level found it difficult to improve their English during the two year course mainly because the gap between their CEFR level and that required was so great given the other academic and institutional pressures they were under and the lack of guided learning hours in English available. Secondly, from a psychological perspective, given that these students make up the majority group (in-groupers), they argue that not having B2 CEFR level English is the social norm and that they cannot therefore be held personally accountable for this shortfall. Although this belief seems to help the students cope with the stress and anxiety generated by this situation on a day-to-day basis, avoiding any personal responsibility or motivation to improve their CEFR level also results in certain students not fully addressing their MFL needs over the two year course. This is unfortunate as students who fail to improve their English and continue to demonstrate the CEFR level A2/B1 are at risk of not qualifying as primary education teachers in the French education system.

Although this study is based on a very small number of participants and cannot be said to be representative of the position of the student population sitting the Master MEEF in primary education, interview discourse indicates that the two A2/B1 students do indeed consider themselves as in-groupers and as such, representative of other ESPE students who also demonstrate A2/B1 English skills. In the light of the findings, it would appear that, on the one hand, students would benefit from research findings related to successful early language teaching and learning being made available to them in order to increase awareness of the necessity for B2 CEFR level English skills in the primary English classroom and that this would increase motivation for learning English. On the other hand, taking into account the MFL needs of French primary children, French policymakers would do well to provide the teachers of these children with full institutional support in foreign language learning. Although an adequate number of guided learning hours in English and/or opportunities to study abroad should be made available to students on the Master MEEF (primary) degree course to improve/maintain language expertise, the findings from this study suggest that it is imperative that undergraduate students who wish to teach at primary level should be given every opportunity to develop a sufficient command of the language not only during the Master MEEF (primary) degree but before sitting the Master's. Accordingly, this would provide *all primary education students* with a realistic opportunity to teach primary English effectively. In consequence, Master MEEF (primary) students would not suffer the stressful conditions facing the students in this study, and primary pupils would then be more likely to have teachers who are able to provide them with the prospect of learning a foreign language in the right conditions paving the way for future success in language learning.

### References

- Bandura A. (1993), *Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning*, «Educational psychologist», 28 (2), pp. 117-148.

- Brewster J., Ellis G., Girard D. (1992), *The primary English teacher's guide*, London: Penguin.
- Deyrich M.-C. (2007), *Enseigner les langues à l'école*, Paris: Ellipses.
- Djigunović J.M., Vilke M. (2000), *Eight years after: Wishful thinking vs. facts of life*, in *Research into teaching English to young learners*, eds. J. Moon, M. Nikolov, Hungary: University Press PECS, pp. 66-86.
- Johnstone R. (1994), *Teaching Modern Languages at Primary School: Approaches and Implications*, «Practitioner MiniPaper», 14, Edinburgh: Scottish Council for Research in Education.
- Jones N. (2012), *Europe: SurveyLang, l'enquête européenne sur les compétences langagières*. «Revue internationale d'éducation de Sèvres», 60, pp. 18-21.
- Lenneberg E.H., Chomsky N., Marx O. (1967), *Biological foundations of language*, vol. 68, New York: Wiley.
- Low L., Duffield J., Brown S., Johnstone R. (1993), *Evaluating foreign languages in Scottish primary schools: report to Scottish Office*, Stirling: Scottish CILT.
- Oller J.W., Nagato N. (1974), *The Long-Term Effect of FLES: An Experiment*, «The Modern Language Journal», 58 (1-2), pp. 15-19.
- Ortega L. (2009), *Understanding Second Language Acquisition*. London: Hodder Education.
- Sharpe K. (2001), *Modern foreign languages in the primary school: the what, why & how of early MFL teaching*, London: Kogan Page.
- Singleton D.M., Ryan L. (2004), *Language acquisition: The age factor*, vol. 9, Clevedon: Multilingual Matters.
- Spada N., Lightbown P.M. (2006), *How languages are learned*, Oxford: Oxford University Press.

### *Online resources*

- Goullier F. (2006), *Common European Framework and Portfolios*, Council of Europe tools for language teaching, Paris: Didier. <[https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Goullier\\_Outils\\_EN.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Goullier_Outils_EN.pdf)>. 05.05.2016.
- Gruson B. (2014), *Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C 2, C3 et C4*. Available at <[http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/52/6/Gruson\\_Brigitte\\_-\\_MCF\\_-\\_CSP\\_Contribution\\_399526.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/52/6/Gruson_Brigitte_-_MCF_-_CSP_Contribution_399526.pdf)>. 02.05.2016.

Loi n. 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=?cidTexte=JORFTEXT000027677984&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id>>.

McLaughlin B. (1992), *Myths and Misconceptions About Second Language Learning: What Every Teacher Needs to Unlearn*. <<http://escholarship.org/uc/item/1t55s0tc#page-3>>. 10.04.2016.

Association of Language Testers in Europe (ALTE). Available at <[https://en.wikipedia.org/wiki/Association\\_of\\_Language\\_Testers\\_in\\_Europe](https://en.wikipedia.org/wiki/Association_of_Language_Testers_in_Europe)>. 02.05.2016.



Lucielen Porfirio

UNEB – Universidade do Estado da Bahia, Brasil

## Teachers' education and the concept of ELF: a contribution to the reflection of pre service teachers

### *Abstract*

English has acquired a status for communication in a global context for political, economic and social reasons (Crystal 2003) and acquired a status of English as a Lingua Franca (ELF) (Jenkins 2012). The concept of ELF has been recognized as a way to deconstruct some concepts of English teaching education such as: the model of native speakers, communication in a foreign language, intelligibility, variation (Seidlhofer, 2011; Widdowson 2012; Jenkins 2011). The main goal of this paper is to present initial results of a project with pre service teachers in a Brazilian university which aims to promote discussions of these students based on readings about ELF, as well as constructing reflections about teaching reality. As a research method, volunteers pre service teachers (around 12 graduation students of the course of English teaching) from Alagoinhas, Bahia, Brazil get engaged in two kinds of activities: Reading and discussing texts about ELF and answering questions to build reflection over their own actions in classrooms. The analysis of the interactions and discussions performed during the project meetings are presented here focusing on:

- a) how pre service teachers connect the idea of ELF to their reality (Sifakis 2014);
- b) how the concept of ELF can contribute to their practice as future English teachers or researchers (Jenkins 2011; Widdowson, 2012);
- c) how the idea of promoting critical discussions over English teaching in the modern context can influence the participants education (Sifakis 2014; Baker 2012; Widdowson 2012; Siqueira 2011).

### *Resumo*

A língua inglesa tem alcançado o status de língua de comunicação para um contexto global focando em motivos econômicos, sociais e políticos (Crystal 2003) e ainda alcançou o *status* de Língua Franca (ILF) (Jenkins 2012). O conceito de ILF tem sido reconhecido como uma forma de des-



construir alguns paradigmas no ensino de língua inglesa, tais como: o modelo do falante nativo, a comunicação em língua estrangeira, inteligibilidade e variação (Seidlhofer 2011; Widdowson 2012; Jenkins 2011). O principal objetivo desse trabalho é apresentar resultados iniciais de um projeto com professores em formação em uma Universidade Brasileira o qual prevê promover discussões entre os estudantes de Letras – Inglês, com base em leituras sobre ILF e construir reflexões sobre a sua realidade de ensino. Como metodologia para a pesquisa, cerca de 12 professores-estudantes voluntários do curso de graduação em língua inglesa de Alagoinhas, Bahia, Brasil se engajam em dois tipos de atividades: i) ler e discutir textos sobre ILF e ii) responder questões da pesquisadora com o intuito de construir reflexões sobre suas próprias ações em sala de aula. As análises das interações e discussões realizadas durante as reuniões do projeto são apresentadas aqui com foco em:

a) como os professores em formação (estudantes) ligam a ideia de ILF à sua realidade (Sifakis 2014);

b) como o conceito de ILF pode contribuir para sua prática como futuros professores de língua inglesa ou pesquisadores (Jenkins 2011; Widdowson 2012);

c) como a promoção de discussões críticas sobre ensino de Língua inglesa no contexto moderno pode influenciar a formação dos participantes (Sifakis 2014; Baker 2012; Widdowson 2012; Siqueira 2011).

### *Introduction*

English as a Lingua Franca (ELF) is a concept that has been used to describe a “flexible and integrative mode of communication, able to include multilingual resources in order to expand meaning, enhance understanding and knowledge<sup>1</sup>”. In other words, we could say that ELF embraces: a multilingual perspective (Cogo 2012), intercultural relations from real users of English (Siqueira 2011; Baker 2012), the deconstruction of specific native speaker (NS) speaking models (Widdowson 2012; Jenkins 2012), and also a space that considers variability and fluidity of the language which emerges from the context of interaction (Seidlhofer 2011; Jenkins 2011; Cogo 2012). We could say that language practice and co-construction built in the context of interaction is a very important characteristic while considering ELF.

<sup>1</sup> Cogo 2012, p. 292.

As a consequence, if we are worried about English pedagogical practices, it is important to think at what point the concept of ELF might help on teachers' perspective and education. According to Sifakis (2014) it is essential for in service and pre service teachers to (re)consider deeply their convictions about key concepts for ELF context such as normativity, the role of native speakers (NS) and non-native speakers (NNS), and the multicultural context involving ELF interactions. The intent of this paper is to raise reflections about ELF in the context of pre-service English teachers' education, motivated by the idea that it is crucial to build discussions about ELF, the role of English in the current globalization context, ideology and cultural identity in English Education course for teachers (Mott-Fernandez 2009).

In order to do so, a project for pre-service teachers was proposed in which volunteer participants from Bahia State University (Brazil) are exposed to theoretical texts readings and questions are raised during meetings with the researcher. Some excerpts from the students' answers and thoughts are brought here to analysis in order to show what their perspectives are and how their ideas might influence their professional education.

As a result, it is hoped to be enhancing further reflections for teachers in order to bring constant questions and discussions for their future practices. Also, it is expected to show how the participants' speech and points of view might be influencing on their own education and how the discussions raised during the project might be building their future practices, understandings and reflections of English teachers.

### 1. *English as a Lingua Franca*

It is known that nowadays English is a language for communication in many different areas of modern world: science, technology, travel, economy, among others. The main point is that English goes further than the borders of English speaking countries. It penetrates different domains – computers, air traffic, scientific colloquiums, interchange among multinational companies, – in order to become the official language for international relations (Ortiz 2003). So, it is possible to say that English as-

sumes the idea of enabling communication for specific purposes in interactions.

We should highlight the fact that English is not used only by people who have been born in English speaking countries. On the contrary, English is used by people from different languages as a way of communicating to others their ideas, objectives and purposes. We can say that “English is therefore used most commonly not by native speakers but as a contact language between interlocutors with different linguacultures (linguistic and cultural backgrounds)”<sup>2</sup>.

English must be seen as an attempt to approximate speakers in interaction and not as a way of following specific patterns which are sometimes impossible to reach for non-native speakers. Understanding ELF means dissociating the language from one unique culture, or from the native speakers, and looking at it “as a common wealth for everyone who dominates it. It has no ownership and it is nobody’s mother tongue”<sup>3</sup>.

When we talk about a context of English teaching, it is important to visualize the idea of ELF, especially because it allows communication, understanding and adaptation to the new context of English speakers. And it is also important to say that one of the characteristics of ELF is that it considers the nature of interculturality allowed by the language (Siqueira 2008; Baker 2012). Working with such idea in a context of teacher’s education is even more important because we are talking about teachers who are in the process of learning how to improve different methodologies in English Language Teaching (ELT). So, teachers must construct awareness about the way the concept of English nowadays might affect their contexts and help on the reflection of classes based on different speakers’ realities.

## 2. *Teachers’ education*

Many researches in ELF have pointed to the need of considering important aspects in English education, such as inter-

<sup>2</sup> Baker 2012, p. 63.

<sup>3</sup> Siqueira 2008, p. 338.

culturality (Baker 2012; Siqueira 2010), pragmatic relations in communication (Widdowson 2012), more sensibility to the context of the classroom communication and culture (Sifakis 2014), variability and intelligibility in ELF interactions (Jenkins 2012). However, we should think that, in spite of all the efforts of theoretical discussions, there is a lot to be done regarding teachers' education in order to change ELT practices and promote ideas for the deconstruction of the native speaker as the ideal model, increasing self confidence in teachers as ELF users as well as promoting self-reflection in their pedagogical practices.

Sifakis (2014) defends the need of a teachers' education based on questioning, reflecting, raising awareness through activities which evoke group discussions. The author proposes two phases for raising ELF awareness for in-service teachers: 1) reading research literature and promote discussions on these readings; 2) get engaged in projects catered for their own contexts, which they have the opportunity to prepare by themselves, as they become more aware of challenges and willing to change their teaching beliefs. The author proposes that such actions promote knowledge production from teachers while reflections are constantly (re)evaluated. By doing this, it is possible to raise a continuous awareness not only about ELF, but also about one's practices instigating critical ways of (re)thinking their teaching reality.

Promoting ELF awareness is the first step for teacher's education practices that take into consideration the status of English today (Sifakis 2014; Baker 2012; Widdowson 2012; El Kadri, Gimenez 2013). If teachers have an informed and constant awareness of the ELF construct, it is easier for them either to raise reflections about their deeper convictions about language, or promote continuous discussions to keep changing their every day practices (Sifakis 2014).

El Kadri and Gimenez (2013) show in their study that pre-service and in-service professionals are still confused about the idea of adopting the concept of ELF. We can say that there are advantages in the process of exploring the concept of ELF in teacher's education, because new options to the way they see their own job can be constructed: instead of seeing themselves

as non-native speakers who are inclined to make mistakes, they can look at themselves as competent users of ELF. Therefore, the first benefit in raising awareness about ELF in teachers' education would be promoting more self-confidence for these professionals as well as activating in them possibilities of teaching how to be competent in English instead of how to speak English as a native speaker.

In another work, El Kadri (2010) shows the need for researches and discussions with the objective of working with the ELF status implications in teacher's educational courses, creating space for the decentralization of the native speaker, promoting intercultural competences in English classrooms, and contributing to linguistic policies that consider ELF. Bringing up studies and awareness among teachers who are in the initial phase of their education might result in some acceptance of new ideas in ELT context. Baker and Leung (2010) say that:

What is most important here is the need to promote awareness among the teaching profession of the inherent variability of human language. This lack of awareness represents a substantial challenge to orthodox opinion in language education. An important initial consequence of this is the need in teacher education to raise awareness amongst teachers of English of the fluidity of language, of the complex relationship between the rather abstract level of language models and the more immediate level of language as enacted in communication. Recognizing this pluralistic and complex nature of language in use would be an important first step towards fundamentally reconsidering current beliefs and practices in language pedagogy<sup>4</sup>.

Many other scholars have been highlighting the need to make teachers aware of how language really works in the current world (Sifakis 2014; Baker 2010; Gimenez, El Kadri 2013; Poppi, Mansfield 2012). There is also an increasing need of making students acquainted with non-native speakers who use English as a means of communication and encourage them to have a positive attitude towards different kinds of English (Poppi, Mansfield 2012). EFL teachers should clear up in their minds, first for themselves, that they can be seen as ELF users. Some actions that should be promoted in teacher education would be:

<sup>4</sup> Dewey, Leung 2010, p. 12.

acceptance and recognition of the transition from EFL speaker to ELF user (Poppi, Mansfield 2012); constant attention to language competence according to different varieties that are becoming more prominent in the world today (Jenkins 2012; Seidlhofer 2012); Awareness of the status of the ELF concept and its implications to ELT context (Sifakis 2014; Baker 2012); group discussions and reflection in teaching courses about how to promote ELF discussions in current and every day English teaching lessons (Gimenez, El Kadri 2013; Sifakis 2014).

We can say that there is a great amount of challenges for teachers in our context, such as: making reasonable pedagogical choices to their own context, being able to rationalize about teaching, and being aware of the political side of their choices (Gimenez, El Kadri 2013). El Kadri (2010) points out, as one of the results of her research, that changes in teachers' education might be widely promoted by inserting disciplines or contents in Applied Linguistics related to ELF, or by the development of extension projects. This paper works exactly on reporting an extension project in which the main idea is raising awareness to nurture critical thinking among future teachers about the relevance of the concept of ELF in their teaching contexts.

### 3. *Methodology*

As we have discussed in the previous section, promoting language awareness about ELF based on theoretical materials can get teachers involved to “overcome difficulties in adjusting to more theory-oriented investigative lessons that focus not on the form of the language but its particular meaning and function in the speech context”<sup>5</sup>. Based on this idea, what we analyze here are beginning results of an ongoing extension project developed at Bahia State University (UNEB) – Alagoinhas – Brazil. The project has been developed for its second year now and each year the objectives and plan are reset according to students (*ibidem*) needs. In the first year, some discussions about intercul-

<sup>5</sup> Mansfield, Poppi 2012, p. 16.

turality in English classes were conducted (Porfirio 2014) with graduation students from the 5<sup>th</sup> semester of the English language course. Some activities were used to check how students would be able to negotiate meanings in interactions, which also contributed to their own education as future teachers.

In the second year (2015), the project was expanded to any student from any semester who was interested in engaging in having discussions in the project. Students who were just beginning their university education process to become English teachers also got engaged in the discussions. The main objective was to develop discussions about ELF and its concept, getting an effort to understand how this concept could help their own education and could motivate students to bring examples from their real context in which we could discuss and reflect on possible changes for their future.

Summing up, the participants of the project include about 15 students from the first to the last semester of English language graduation. The meetings happened every week, lasting approximately 60 minutes each, during 6 weeks.

Along the meetings, some texts about topics<sup>6</sup> such as the concept of ELF, native speaker (NS) and non-native speaker (NNS), ELF and English teaching are recommended to be read previously. After the reading, some understanding on the author's point of view is discussed under the researcher's orientation. Also, some questions are asked to participants in order to check what their position and ideas are regarding the content of the text as well as to elicit examples from their context in which they might see some benefits or implications of the concept of ELF in the classrooms.

The analysis presented here includes 6 meetings which happened in the first semester of 2015. Even though the classes analyzed represent only part of the program, the objective here is not to present a final view of the project as a whole, but to consider observations made during the meetings, see how they might start helping the education of future teachers and how discussions based on the idea of ELF may influence their view on language education by raising awareness and reflections on the subject.

<sup>6</sup> Check appendix 1 for all contents and texts.

It is important to admit here that these meetings are probably not enough to raise complete awareness of future teachers about ELF and its implications. However, the idea of the project is to start reflections which might be continued during all the graduation course and bring students to question some concepts they are going to go through during their education. We can say that based on the hypothesis that deconstructing ideas of a native speaker as a model (Schmitz 2013; Widdowson 2012) and understanding language inside all its ways of interaction (Jenkins 2012), is really important to motivate teachers since the first years of their education (El Kadri 2010; El Kadri, Gimenez 2013). Therefore, the idea was to provide participants with opportunities for promoting critical views of English teaching context which can be continued either during the course curriculum disciplines of observation and training classes, or even motivate possible researches these teachers might develop by the end of the course.

With the help of a monitor, who is a student that takes part in the research since 2014, a journal transcribing students' important considerations was kept. After each meeting, the monitor got together with researcher and notes were taken of all important aspects and transcribed into a field research journal. Analyses of these students' speech were observed and are exposed in this paper.

#### 4. *Results and discussions*

For the analysis, focus is on three aspects of the discussions which were motivated during the meetings: a) how teachers connect the idea of ELF to their reality (Sifakis 2014); b) how the concept of ELF can contribute to their practice as future English teachers (Jenkins 2011; Widdowson 2012); c) how the idea of promoting critical discussions over English teaching in the modern context can influence the participants education (Sifakis 2014; Baker 2012; Widdowson 2012; Siqueira 2011).



Some excerpts from the dialogues and students<sup>7</sup> considerations are exposed here for each one of these aspects.

*a. How pre-service teachers connect the idea of ELF to their reality (Sifakis 2014)*

It is really important to say here that some of the participants of the project already have contact with language classrooms as teachers in training programs. Others are just constructing their identity and idea as future English teachers.

During the meetings constant questions about how the perspective of ELF could be applied to their own context as learners or teachers were motivated once students should be able to connect their concept of language to their own local interests and needs (Canagarajah 2006). One of the ideas developed during the meetings was that there are many possibilities of using English according to speakers' objectives and contexts. By discussing how we could construct a speaker model for English classes, one of the students says:

John: Inside the hegemonic countries, there are also different possibilities of use.

According to this student point of view, it would be difficult to identify what really is the model of a native speaker, once there may be differences inside communities (Widdowson 2012). The student shows a beginning awareness for deconstruction of one single possibility to be followed in learning English. While reading the text, it was discussed how we could have a pattern for a speaking, once there are differences in the way people use language according to the context and region.

While discussing how English is seen in their context, some students said:

Alice: English is seen as an instrument of professional ascension and native speaker model is a target to reach.

Susana: English should be seen as a language for global communication, as a lingua franca, but it is still viewed as a foreign language belonging to their native speakers.

<sup>7</sup> Students are given fictitious names and as some of them answered their questions in Portuguese, I translated the excerpts to include in the analysis.

Alice shows in his consideration that there is a strong connection of English learning and professional success and in order to achieve success, students would need to follow the model of native speakers. On the other hand, Susana indicates that English “should be seen as a language for global communication” but in her context she cannot see this reality because the idea of a language belonging to those who are born in native speaking countries is still strong. Students on the project show that they still need to deconstruct the idea of native speaker as the model for learning English.

Widdowson (2012) discusses the importance of reviewing the idea of the native speaker model and says that language would not allow one single possibility because it is not stable:

The concept of a standard language or variety is already established by fiat and does not need to be inferred from an analysis of actually occurring language data. For what constitutes a standard is not the language produced by its native users, educated or not, but that which linguists have codified<sup>8</sup>.

After discussing with students how important it is to question the idea of a native speaker, some advances might be coming up for their future contexts as teachers. For example, right after a whole meeting talking about this, one student said that, in his point of view:

John: ELF is inside a multilingual context either in international or intranational context.

John shows that he has built some important characteristics for ELF context interactions: Multilingual perspective and different contexts for interaction. Considering a multilingual context for English practices is really important for learners/teachers because it leads to the understanding that there must be negotiation during English interactions of speakers from different mother tongues (Cogo 2012). The participants of the project may be still connected to the idea of the model of the native speaker in their teaching and learning contexts but they are be-

<sup>8</sup> Widdowson 2012, p. 13.

ginning to question the need of this idea and start understanding that “English should be seen as a Lingua Franca” and it is “inside a multilingual context”.

*b. How the concept of ELF can contribute to their practice as future English teachers (Jenkins 2011; Widdowson 2012)*

Constructing ELF awareness is very important for future teachers because it leads to: reflection about alternative ways of thinking language and the objective of teaching (Widdowson 2012), understanding students as language users (instead of learners) and with the potential of promoting practices which facilitate language acquisition in different communities (Seidhofer 2011), constructing in students an awareness about the fluid, varied and emergent nature of English language (Sifakis 2014), reflecting about the role of English in globalized world (Mott-Fernandez, Fogaça 2009). During the discussions, students seemed to be constructing awareness about the importance of understanding ELF connected to pedagogical practices, as in the consideration:

John: the important is to have in mind that we are using a language for communication which reaches a global perspective and in our own context it is necessary to think about what we can do to motivate students' communication and feel owners of the language.

By highlighting the importance of reflecting his own practice, this student already shows to be aware of his responsibility on using and teaching a real language for communication in a “global perspective”. When the participant includes himself in the context of teaching and in thinking about “what *we* can do”, he shows to be constructing reflections with possible practices which would enable him and his students to understand English as a communication device and a way to feel a real participant of the interaction.

This same participant (John) also shows to be constructing identity and self-esteem about his/her profession saying that thinking about ELF gives his/her the possibility of feeling as a real speaker of the language:

John: ELF brings us the opportunity to be speakers and not only mere learners of the language.

By focusing on the opportunity of being a real speaker, this student seems to be deconstructing the idea of having to reach a level in order to feel able to communicate with others. Participants start understanding that by focusing a central model only on the native speaker, pedagogical choices might not be so efficient, as this other participant points out:

Rafaela: If the central point of the teaching is the native model, it might harm communication, but if the pattern reaches other possibilities, other than the native ones, teaching and communication will be facilitated.

They feel that the idea of developing possibilities for language use and speaking might facilitate communication either for themselves as speakers, or for teaching. Also, students start feeling that language can be adapted to the context where it is used:

Rebeca: native speakers do not own the language anymore, once inside each community or culture, language gets suited to speakers' need who actually use it.

Rethinking models in English teaching practices is an important practice for future teachers because it leads to “question the implications of using the inner circle varieties of English as a yardstick to relegate speakers to the category of non-native”<sup>9</sup>.

According to this author, there are some main implications for deconstructing the native speaker model in teaching practices: empowering different possibilities of communicating in English, looking for ways of raising self-esteem of English learners and teachers and democratizing ownership. Schmitz also declares that:

The appearance of English as a *Lingua Franca* (ELF) on the international scenario may contribute to reducing anxiety and conflicts in identity with regard to striving for an inner circle accent. What is viewed as “correct” can be negotiated among users of ELF and not imposed by those outside that community of practice<sup>10</sup>.

In ELT practices, (re)visiting naturalized concepts through curriculum incorporation of ELF discussions to include aware-

<sup>9</sup> Schmitz 2013, p. 139.

<sup>10</sup> Ivi, p. 150.

ness raising may be a necessary challenge for future teachers because it would construct their own ways of believing and thinking on the language (Poppi, Mansfield 2012; El Kadri, Gimenez 2013; Sifakis 2014).

*c. How the idea of promoting critical discussions over English teaching in the modern context can influence the participants education* (Sifakis 2014; Baker 2012; Widdowson 2012; Siqueira 2011).

Getting engaged in discussions involving reflections over attitudes for teaching that understand English reality in current international context is a very important action for English teaching curriculum (Sifakis 2014). Although there are many advances in ELF studies that indicate important ELF characteristics, such as multiculturalism, pragmatic relations in communication or the sensibility to cultural contexts inside the classroom, it is still important to promote reflections on how it might influence on real teachers' practices. Thinking about ELF requires a constant visit to new borders of reflection and gets students opened up to different perspectives of understanding English classroom and language learning (Siqueira 2011). During the discussions of the project, students seem to be raising points of view on how their condition of English speakers is affected:

John: native speakers, in ELF context, are also exposed to the condition of language learners once they have to impose an effort to communicate and adapt to other's speakers

For John, native speakers would also be exposed to adapting to communication interaction while talking to people from other languages and would also have to learn to use mechanisms of adaptability to get to communicate with those speakers. This idea would raise an important aspect on the students' perspective: all the English speakers are in the same level when we talk about adapting to the context of communication. Such a perspective shows that students might start to be overcoming the idea of inferiority of NNS facing to NS. In a dialogue, two of the participants show that all speakers are participants of the interaction and are not in a prestigious position:

Rebeca: So, should we not consider interactions with native speakers?

John: No, native speaker can also participate in the process of communication under the ELF concept. However, native speaker is not the target to be imitated and he is not in a prestigious level.

For this dialogue it is important to concentrate on two aspects: 1) students might start constructing a misconception that it is not necessary to have interactions with native speakers; 2) students might start raising a perspective in which the native speaker is not the focus anymore. Motivating constant reflections is crucial in order to avoid the idea that from now on the native speaker is not considered anymore. From the dialogue above, one of the students seems to be questioning himself about what the position of the NS speaker is from now on. Students interaction indicate that they start putting themselves in the same level of interaction as any other English speaker, which is really important for their own perspective of English speakers. Defending the idea of discussion groups among graduation students is essential because they can produce a knowledge, step by step, exchanging experiences and questions and also trying to adequate their own context to their future perspectives as teachers (Sifakis 2014).

Electing new priorities of reflection and teaching might help teachers on building teaching pedagogies more suitable to their own realities as well as motivating important challenging questions about models to be used in the classroom, the place for culture and intercultural relations (Siqueira 2011).

Summing up, promoting awareness and possibilities to question and discuss ideas related to ELF concept (such as ideology, interculturality, language policies, English teaching approaches) is desirable in the context of teachers' education because it might promote, at least, the consideration of different ways of understanding English currently (El Kadri, Gimenez 2014), bring up continuous discussions and possibly further researches from these teachers' practices that might help us understand future implications of ELF in language and culture teaching and learning.

### *Final considerations*

The main objective of this paper was to observe how discussions about ELF performed during an extension project could contribute to the reflection about pedagogical practices from pre-service teachers. After analyzing extracts from students, some results may be highlighted here:

1. In English teaching practices, promoting some time to question naturalized concepts (for example, NS model), through the incorporation of ELF discussions actually contribute to promote awareness raising about the English status in modern context as well as understanding the challenge of teaching a language that visits many cultures and borders and is used by many diverse cultural speakers. Such reflections, in fact, may contribute to the understanding of a more fluid idea about language and also motivate deeper knowledge about language and teaching.
2. By raising awareness about ELF in pre-service teachers, it was possible to question and discuss ideas as the native speaker model, teaching approaches, and English users self-esteem. It is highly desirable to think about ELF in teachers' education context as it brings up considerations of different ways to understand English interactions. Also, it was possible to notice that participants involved in the project were highly motivated to raise other questions about their own contexts of English education and learning.

It is very important to say that these results are only primary ones, since other texts will be discussed and other concepts and ELF characteristics will be put under scrutiny. However, from the excerpts analyzed here, it is possible to highlight that such discussions about ELF in pre-service teachers graduation course might contribute to think about new ways of understanding language teaching and learning and (re)thinking about current pedagogical methodologies for ELT classes.

## References

- Baker W. (2012), *From cultural awareness to intercultural awareness: culture in ELT*, «ELT Journal», 66(1), pp. 62-70. doi:10.1093/elt/ccr017.
- Bayurt Y., Sifakis N. (2014), *Towards Elf-aware teacher education: lessons from a transformative self-education programme*. Speech at 7<sup>th</sup> International Conference of English as a Lingua Franca, Atenas, Grécia, 04.09.2014.
- Calvo L.C., El Kadri M., Gimenez T., Porfirio L., Siqueira D.S. (2015), *Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes*, «RBLA», 15(3), pp. 593-619. doi. 10.1590/1984-639820157010.
- Cogo A. (2012), *ELF and super-diversity: a case study of ELF multilingual practices from a business context*, «Journal of English as a Lingua Franca», 1 (2), pp. 287-313.
- Crystal D. (1997), *English as a global Language*, Cambridge: Cambridge University press.
- Dewey M., Jenkins J. (2010), *English as a Lingua Franca in the Global Context: Interconnectedness, Variation and Change*, in *Contending with Globalization in World Englishes*, ed. M. Saxena, T. Omoniyi, Great Britain: Short Run Press, pp. 90-110.
- Dewey M., Leung C. (2010), *English in English Language Teaching: Shifting Values and Assumptions in Changing Circumstances*, «Working Papers in Educational Linguistics», 25 (01), pp. 1-15.
- El Kadri M.R. (2010), *Atitudes sobre o estatuto do inglês como Língua franca em um curso de formação inicial de professores*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- El Kadri M.S., Gimenez T. (2013), *Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca*. *Acta Scientiarum*. «Language and Culture», 35(2), pp. 125-133.
- Gimenez T., Passoni T.P. (2015), *Competing discourses between English as a Lingua Franca and the English without Borders program*. «ELF», 7, Proceedings, Athens.
- Graddol D. (1997), *The future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21<sup>st</sup> century*, The British Council. London: The English Company (UK) Ltda.



- Hymes D.H. (1995), *Acerca de la competencia comunicativa*, in *Competencia comunicativa: documentos básicos em la enseñanza de lenguas extranjeras*, ed. M. Llobera, Madrid: Didascalía.
- Jenkins J. (2006), *Points of view and blind spots: ELF and SLA*, «International Journal of Applied linguistics», 16 (2), pp. 137-161.
- , (2011), *Accommodating (to) ELF in the international university*, «Journal of Pragmatics», 43 (4), pp. 926–936.
- Jordão C. (2014), *ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta?*, «RBLA», 14 (1), pp. 13-40.
- Kachru B.B. (1990), *The Alchemy of English: the spread, models and functions of non-native Englishes*, Oxford: Pergamon Press.
- Kramsch C. (1993), *Context and culture in language teaching*, New York: Oxford University Press.
- , (1998), *Language and culture*, New York: Oxford University press.
- Mansfield G., Poppi F. (2012), *The English as a Foreign Language/Lingua Franca Debate: Sensitizing teachers of English as a Foreign Language into teaching English as a Lingua Franca*, «Profile», 14 (01), pp. 159-172.
- Fogaça F. C., Mott-Fernandez C. (2009), *Inglês como língua internacional na universidade: rejeição e objeto de desejo*, «Linguagem & Ensino», 12 (1), pp. 195-225.
- Porfírio L. (2014), *Intercultural activities in ELT: a contribution to understand ELF*, «ELF», 7 Presentation. Athens.
- Sifakis N. (2014), *ELF awareness as an opportunity for change: a transformative perspective for ESOL teacher education*, «JELF», 3 (2), pp. 317- 335.
- Schmitz J. R. (2012), *To ELF or not to ELF? (English as a Lingua Franca): That's the question for Applied Linguistics in a globalized world*, «RBLA», 12 (2), pp. 249-284.
- , (2013), *The native speaker and nonnative speaker debate: what are the issues and what are the outcomes?*, «Calidoscópio», 11 (2), pp. 135-152.
- Seidlhofer B. (2011), *Understanding English as a Lingua Franca*, Oxford: Oxford University Press.
- Siqueira D.S.P. (2008), *Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica*, Tese de doutorado, UFBA, Instituto de Letras.
- , (2010), *Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica*. in *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*, ed. K.A. Silva, Campinas, SP: Pontes Editores, pp. 25-52.

Sung C.M. (2013), 'I would like to sound like Heidi Klum': What do non-native speakers say about who they want to sound like?, «English Today», 29 (02), pp. 17-21.

Widdowson H.G. (2012), *ELF and the inconvenience of established concepts*, «Journal of English as a Lingua Franca- JELF», 1 (1), pp. 5-26.

## Appendix 1.

Tab. 1. Description of the contents and texts discussed during the classes.

WEEK	Topic / goal	Supporting Text
1-2	Conceptualisations of ELF (Understanding ELF and other terms for Global Englishes: differences and concepts)	“EAL – ELF – EFL – EGL: Same Difference?”  JORDÃO, C. (2014) <i>ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta?</i> <i>RBLA</i> , 14 (1), 13-40.
2 -3	ELF in the context of English teaching. (Defining ELF (English as a Lingua Franca) and understanding differences with EFL (English as a Foreign language).	“Points of view and blind spots: ELF and SLA”  JENKINS, J. (2006) <i>Points of view and blind spots: ELF and SLA. International Journal of Applied linguistics</i> . 16 (2) 137-161.
5-6	ELF and native and non-native speakers (Understanding the non-native speaker as an important participant in English interactions)	“Native Speaker and Non Native Speaker of English”  SCHMITZ, J. R. (2013) <i>The native speaker and nonnative speaker debate: what are the issues and what are the outcomes?</i> <i>Calidoscópio</i> , 11 (2), 135-152.



eum x quaderni

# Heteroglossia

n. 16 | 2018

Langues et cultures dans l'internationalisation  
de l'enseignement supérieur au XXIe siècle

Volume II. Analyser les politiques linguistiques:  
études de cas sur le plurilinguisme et l'anglais

Françoise Le Lièvre, Mathilde Anquetil, Martine Derivry-Plard,  
Christiane Fäcke, Lisbeth Verstraete-Hansen (eds.)



**mi**° eum edizioni università di macerata >

ISBN 978-88-6056-562-4