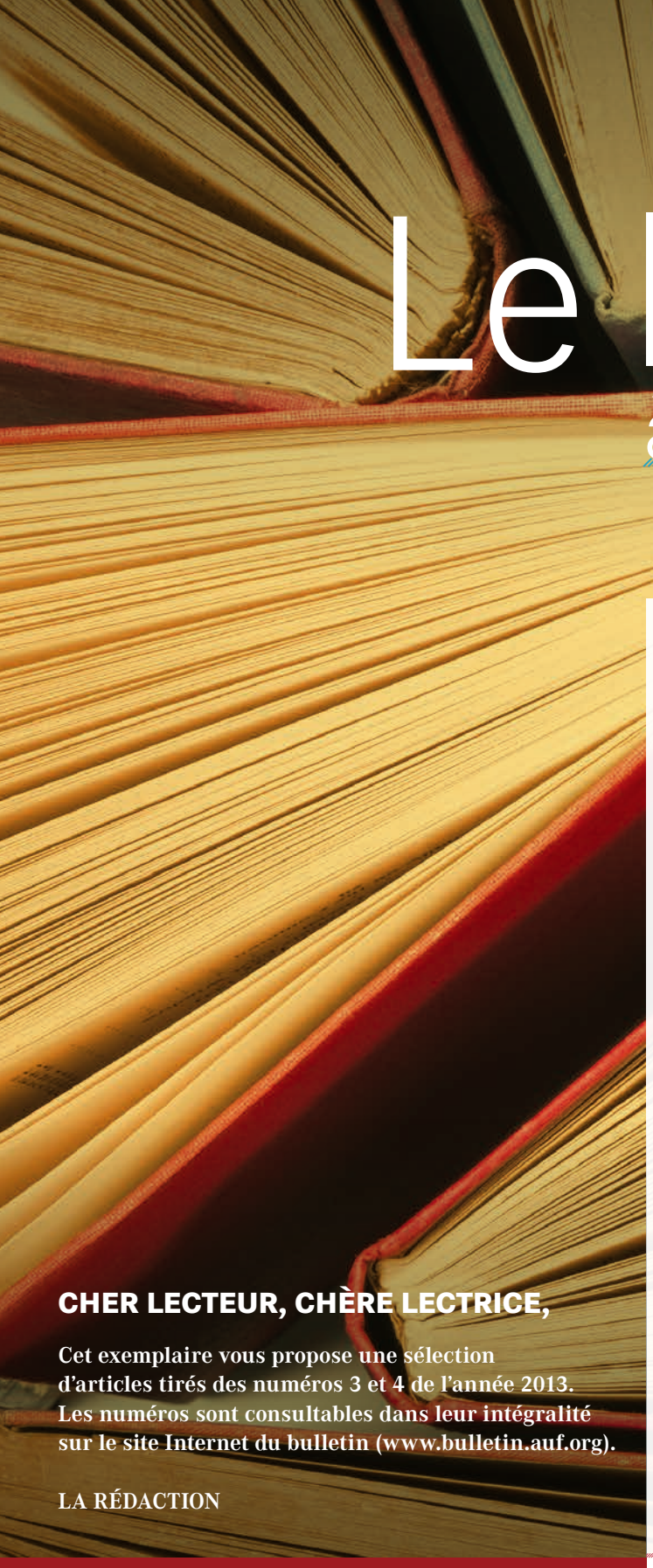
Le FRANÇAIS à l'UNIVERSITÉ

Nos 3-4 2013

Version abrégée : les numéros complets sont en ligne sur le site www.bulletin.auf.org.



CHER LECTEUR, CHÈRE LECTRICE,

Cet exemplaire vous propose une sélection d'articles tirés des numéros 3 et 4 de l'année 2013. Les numéros sont consultables dans leur intégralité sur le site Internet du bulletin (www.bulletin.auf.org).

LA RÉDACTION

Sommaire

ÉDITORIAL
01/ Stéphane Grivelet

RESSOURCES
01/ ***Cartographie des formations francophones de l'AUF : un projet au service des universités***
Jean-Dominique Assié

SOUS LA LOUPE
02/ ***L'anglais dans l'enseignement académique : le débat s'égare dans les clichés*** / François Grin

03/ ***Le français, langue du savoir : quelques réflexions***
Sylvie Vandaele

04/ ***L'étude des technolectes : quel intérêt pour le Maghreb ?*** / Leila Messaoudi

LIRE EN FRANÇAIS
Quatre notes de lecture
06/ Tchaïné Dionnodji, Haydée Silva, Wassim El-Khatib, Patrick Chardenet

EN FRANÇAIS ET EN D'AUTRES LANGUES
Deux notes de lecture
07/ Encarnación Carrasco Perea, Patrick Dahlet

Éditorial

LA PLACE DES LANGUES À L'UNIVERSITÉ ET DANS LA RECHERCHE

Dans la première moitié de l'année 2013, le monde de l'enseignement supérieur et de la recherche en France a été secoué par des débats sur une nouvelle loi dont plusieurs articles concernaient la place des langues étrangères (et principalement de l'anglais) dans les établissements d'enseignement supérieur. Ces débats eurent un retentissement bien au-delà de la France, car c'est l'ensemble de la francophonie universitaire qui s'est sentie concernée par cette question de la place du français dans les universités et les grandes écoles françaises.

La rubrique « Sous la loupe » présente deux articles, venant de Suisse et du Québec, publiés dans le dernier bulletin de l'année 2013 et qui apportent des points de vue sur la question du plurilinguisme et de la place du français dans l'enseignement supérieur.

Publié d'abord dans le journal suisse *Le Temps*, qui a aimablement permis sa reproduction dans ce numéro, l'article de François Grin a été écrit au moment du débat sur la loi française sur l'enseignement supérieur. Posant la problématique du plurilinguisme à l'université, il décrit les risques de l'hégémonie linguistique dans l'enseignement supérieur et la recherche.

Sylvie Vandaele s'appuie sur son expérience de professeure à l'Université de Montréal pour poser la question de la place du français dans la recherche et les publications scientifiques. Spécialiste de traduction, elle s'interroge sur les conséquences que pourrait avoir un monolinguisme généralisé, utilisant une langue étrangère, pour l'enseignement et la recherche.

Le dossier principal du numéro 3, 2013, portait pour sa part sur le Maghreb, avec quatre articles venant de Tunisie, du Maroc et d'Algérie. Nous reproduisons ici l'un de ces articles, celui de Leila Messaoudi, qui concerne l'étude des technolectes et leur intérêt pour le Maghreb. Les dossiers sont consultables dans leur intégralité sur le site Internet du bulletin (www.bulletin.auf.org).

Quant à la rubrique « Ressources », elle présente un nouvel outil développé par l'Agence universitaire de la Francophonie : une cartographie des formations francophones dans le monde, de niveau maîtrise/master ou au-delà, avec la possibilité de chercher une formation selon plusieurs critères. Cette cartographie, qui présente actuellement plus de 3 500 formations francophones, dans 257 universités et 52 pays, a pour but de donner une meilleure connaissance de l'offre de formation francophone, partout dans le monde, et de faciliter la mobilité étudiante et les partenariats.

STÉPHANE GRIVELET

Ressources

CARTOGRAPHIE DES FORMATIONS FRANCOPHONES DE L'AUF : UN PROJET AU SERVICE DES UNIVERSITÉS

Un projet au service de la vie associative

À la demande de ses établissements membres relayée par son Conseil associatif, l'Agence met en place la cartographie des activités de formation et de recherche de l'ensemble de ses établissements membres. L'objectif du projet est de constituer un répertoire global et homogène des activités de formation et de recherche de l'ensemble des établissements membres de l'AUF pour :

- promouvoir, grâce à une visibilité locale, régionale et mondiale, les activités que les établissements membres de l'Agence mènent auprès de publics prioritaires – étudiants, enseignants, chercheurs ;
- favoriser la recherche de partenariats et la mise en place de projets universitaires et scientifiques internationaux structurants.

Dans un premier temps, un dispositif de collecte et d'actualisation des données a été développé. Il concerne les formations à partir du niveau master ou équivalent dispensées en français ou partiellement en français au sein des établissements membres de l'AUF. Les activités de recherche des établissements membres feront l'objet d'une phase ultérieure de développement, en se basant sur l'expérience acquise avec le répertoire des formations.

Le portail www.cartographie.auf.org a été lancé officiellement à l'Assemblée générale de l'AUF à São Paulo en mai dernier et présente plus de 3 500 formations francophones dans 200 disciplines, dispensées par 257 établissements dans 52 pays[1].

La première phase de collecte dans les pays du Sud a été menée grâce à la forte implication des établissements membres et des équipes des bureaux régionaux. Elle a permis le lancement du site. Les priorités sont actuellement l'amélioration de la visibilité du projet en parallèle avec le développement de fonctionnalités complémentaires du portail, ainsi que l'intégration des formations des pays du Nord afin d'aboutir à un répertoire complet et incontournable.

Un outil pour les membres et grâce aux membres

Il s'agit d'un outil collaboratif, au service de tous les membres de l'Agence et vivant grâce à eux. Les principales caractéristiques voulues pour cet outil sont la fiabilité et l'actualité des données. Fiables, parce qu'elles proviennent directement de l'établissement qui dispense les formations, et actuelles du fait d'une mise à jour annuelle. Pour y arriver, un mode opératoire de collecte et d'actualisation impliquant un large réseau de référents au sein des établissements a été mis en place. Au sein de chaque université, une ou plusieurs personnes désignées (référents) sont chargées de renseigner et de valider les descriptions des formations. Au sein de l'Agence, des équipes régionales (éditeurs) assurent le contact avec les référents et le suivi des fiches renseignées. C'est notamment ce réseau de référents et d'éditeurs qui constitue la clé de voûte et la richesse du projet.

C'est également un outil d'information : les fiches en ligne permettent d'identifier les formations francophones proposées avec des informations concernant le diplôme délivré, la discipline, les établissements impliqués et l'organisation de la

Suite en page 8

1- Données en date du 9 janvier 2014.



Sous la loupe

L'ANGLAIS DANS L'ENSEIGNEMENT ACADÉMIQUE : LE DÉBAT S'ÉGARE DANS LES CLICHÉS[1]

La place accrue de l'anglais dans les cursus universitaires échauffe les esprits. Le véritable enjeu n'est pas celui du français contre l'anglais, comme la plupart des commentateurs le suggèrent, mais celui du plurilinguisme contre l'uniformité.

En France, le débat fait rage autour de l'usage de langues autres que le français à l'université. Il est utile de mettre en évidence les limites de certains des arguments qui s'affrontent, car ils sont souvent pétris de clichés particulièrement tenaces, que l'on entend également en Suisse. Commençons par rappeler neuf points importants :

1. Une formation universitaire véritablement ouverte et internationale est nécessairement plurilingue. L'anglais est une langue utile et son usage dans l'enseignement peut aider à le maîtriser. Mais une formation plurilingue, par définition, ne peut pas être intégralement en anglais. Ce n'est du reste pas ce que prévoit la loi actuellement débattue en France, mais ce que certains, plus ou moins ouvertement, appellent de leurs vœux. C'est absurde, car cela revient à recommander, sous le couvert d'une « internationalisation » superficielle, la pure et simple uniformisation. Donner certains cours en anglais se justifie dans un but d'ouverture bien comprise, si cela élargit les horizons de la transmission des connaissances ; mais aucun cursus ne devrait être intégralement anglais.

2. La présence de l'anglais dans le monde académique est constamment surestimée. On pourrait multiplier les exemples : en 2012, sur les 15 134 titres universitaires décernés par les universités allemandes, seuls 4 % étaient intégralement en anglais. Quand on lit, sur le site internet du Nouvel Observateur (23.05.2013), que l'Université de Genève est l'une des meilleures du monde francophone parce qu'elle aurait « basculé dans l'orbite de la langue anglaise », avec pour indicateur la proportion de thèses de doctorat rédigées en anglais, on ne peut que s'inquiéter d'une telle confusion : car, à Genève, le français est la principale langue d'enseignement ; c'est la langue des BA (sauf pour les formations linguistiques – si l'on étudie l'allemand, par exemple), et tout BA doit être suivi d'au moins une MA (maîtrise académique) consécutive en français. Certes, l'Université de Genève offre de nombreux cours en anglais (et j'en donne moi-même), mais l'idée que l'anglais serait « la » langue du monde universitaire est totalement fausse.

3. L'importance de l'anglais dans la société globalisée est surestimée. Le monde des affaires en fournit de nombreux exemples, étayés par des chiffres : la compétence linguistique qui manque le plus aux entreprises bruxelloises, ce n'est pas l'anglais, c'est le bilinguisme français-néerlandais. En Suisse, les employés amenés à travailler dans plusieurs langues utilisent davantage l'allemand et le français que l'anglais. L'*International Herald Tribune* du 23 mai 2013 rapporte que de brillants professionnels occidentaux ont de plus en plus de peine à se placer sur le marché du travail en Extrême-Orient au motif qu'ils ne savent pas le mandarin : ils savent l'anglais, mais cela ne suffit pas. Le patronat de la Confederation of British Industry le reconnaissait aussi en 2011, en constatant que l'incompétence linguistique des Britanniques leur interdit l'accès à de nombreux postes dans la City même.

4. L'obsession de « l'étudiant étranger » amène à des absurdités. L'ouverture internationale des universités est une bonne chose, et attirer des étudiants d'ailleurs est justifié. Cette ambition se combine, de façon parfois assez confuse, avec l'idée qu'on va ainsi attirer les « meilleurs » étudiants. Mais croire que cela oblige à enseigner en anglais est aussi naïf qu'illogique : l'étudiant indien, chinois ou pakistanais qui souhaite vraiment une formation en anglais visera d'abord Harvard ou Oxford. Ceux qui, tout en souhaitant une formation en anglais, arrivent à Genève ou à Copenhague seront donc peut-être justement ceux qui n'auront pas été assez bons pour être acceptés à Harvard. Et cela nous conduit à ces séminaires ubuesques où un prof à l'anglais pauvre et hésitant (parfois carrément pénible en raison d'un accent italien, français ou néerlandais à couper au couteau), parle devant des étudiants dont pas un seul n'est anglophone, et dont beaucoup rédigeront des travaux dans un anglais stéréotypé voire, pour certains, quasi inintelligible. Si les universités francophones veulent attirer les « meilleurs », il faut viser ceux qui sont suffisamment bons pour au moins essayer de développer la capacité à suivre des cours en français – en plus d'avoir, certainement, des compétences en anglais dont l'utilité est incontestée. Offrons-leur donc des cursus bilingues avec des cours en anglais, mais aussi en français.

5. Ce n'est pas l'offre de cours en anglais qui maximise l'afflux d'étudiants étrangers. En partant des chiffres de 2009 de l'OCDE sur la mobilité étudiante internationale et en tenant compte de la taille des pays concernés, on constate que les pays hôtes les plus surreprésentés sont majoritairement anglophones : ce sont la Nouvelle-Zélande (premier rang), l'Australie (2e), le Royaume-Uni (5e) et le Canada (6e). Mais l'Autriche (3e) et la Suisse (4e) sont très bien classées, suivies de la Belgique (7e) et de la France (9e). En d'autres termes, les pays non anglophones qui attirent le plus d'étudiants étrangers ne sont pas ceux qui ont le plus anglicisé leur système académique : ainsi, la Suède pointe au 8e rang, et les Pays-Bas au 11e. Les étudiants étrangers viennent donc aussi chez nous pour l'allemand et le français : veillons à ne pas jeter ces atouts aux orties.

6. Arrêtons de mélanger enseignement et recherche et de confondre les différents « moments » d'un processus de recherche. C'est un privilège de pouvoir évoluer dans une communauté mondiale de chercheurs, et si l'anglais nous y aide, profitons-en (du reste, le soussigné utilise l'anglais tous les jours, et avec plaisir, dans ses activités de recherche). Mais ceci ne concerne pas tous les stades de la recherche, qui inclut aussi toute la communication, largement en langue locale, au sein d'une équipe scientifique. L'usage de l'anglais à certaines étapes de la recherche ne justifie en aucune façon qu'une faculté universitaire sise dans un pays francophone prétende n'offrir que des MA principalement, voire entièrement, en anglais. N'oublions pas que le public et les usagers, ce sont aussi les contribuables qui financent l'université, et ils ont le droit de demander à celle-ci d'enseigner dans leur langue.

7. Les langues ne sont pas neutres. On n'a pas forcément les moyens de penser les mêmes choses dans différentes langues. Les exemples sont légion et ceci devrait nous amener, surtout dans l'enseignement et la recherche, à tout faire pour éviter l'uniformité. Ainsi, dans *Le Temps* du 10 mai 2013, l'ancien chef de la division santé mentale de l'OMS reconnaît que l'unilinguisme du DMS (le Manuel diagnostic et statistique des troubles mentaux, qui a été pensé et rédigé en anglais) généralise une pensée unique sur le trouble mental, alors que ce qui vaut pour trouble mental est éminemment contextuel, et dépend d'une vision culturelle, portée par la langue, de la maladie et de la santé. L'uniformisation linguistique est très probablement un frein au progrès et à la diffusion des connaissances.

8. Même si les langues sont parfaitement interchangeables et transparentes, l'abandon de telle ou telle langue entraînera immanquablement des « pertes de domaines ». Dès lors, certaines réalités (celles des domaines concernés) ne seront à terme plus dicibles, ni par conséquent analysables, dans les langues qu'on aura abandonnées, comme le rappelle une récente recommandation (novembre 2011) de la Conférence allemande des recteurs d'université. Prétendre que la présence de l'anglais dans les universités francophones n'a aucun impact sur le devenir de la francophonie, c'est ignorer les processus de profondeur en macrodynamique des langues. Si encore on observait une présence comparable du français dans les systèmes universitaires anglophones… mais nous savons tous qu'il n'en est rien.

9. Le problème n'est pas l'anglais, mais l'hégémonie linguistique. Que la langue dominante soit l'anglais, le klingon, le français ou le wolof n'a guère d'importance : c'est l'hégémonie qui entraîne l'uniformisation, laquelle favorise la pensée unique, qui à son tour bride la créativité et l'innovation – sans même parler du mortel ennui qui naît de l'uniformité. Défendre le français face à l'anglais (et peut-être, dans vingt ou trente ans, l'anglais face au mandarin) n'a donc rien à voir avec un chauvinisme imbécile : c'est un engagement bien compris pour la diversité, elle-même créatrice. Dans la recherche, la langue est un outil de travail, et cela vaut surtout pour la langue maternelle : l'abandonner, c'est dévaloriser son outil de travail et scier la branche sur laquelle on est assis. Le véritable enjeu n'est pas celui du français contre l'anglais, mais celui du plurilinguisme contre l'uniformité.

Face à ces constats, comment expliquer que des arguments plutôt faibles restent si complaisamment colportés ? C'est peut-être dû à un phénomène connu des économistes sous le nom de « bien collectif ». En effet, il est des cas, comme ici, où le bilan des avantages et des inconvénients est fort différent selon le niveau de lecture auquel on se place :

1. du point de vue des individus, il est très rémunérateur de maîtriser plusieurs langues, et dans certains pays comme la Suisse ou le Canada, ces avantages sont chiffrés. La rentabilité du plurilinguisme est clairement établie ; du reste, des langues autres que l'anglais s'avèrent parfois plus rentables ;

2. au niveau des sociétés, l'uniformité est stérilisante, dangereuse pour la créativité et l'innovation et, partant, pour la prospérité – sans même parler des transferts très inéquitables qu'elle entraîne ;

3. au niveau intermédiaire d'une université ou d'une faculté particulière confrontée à la concurrence d'autres établissements, une lecture (naturellement sectorielle) des bénéfices et des coûts des différentes stratégies linguistiques conduit à sous-évaluer les risques issus de la convergence vers une langue unique. Il n'est pas étonnant que des intérêts sectoriels ne convergent pas avec l'intérêt général, mais en bonne politique publique, c'est la vision la plus générale qui doit guider nos décisions.

Au fond, le problème rappelle celui que l'on rencontre en matière d'environnement. Songeons par exemple à l'exploitation des ressources halieutiques. Pour en assurer un usage soutenable, il nous faut des politiques publiques appropriées, et l'heure des solutions purement locales ou nationales est passée depuis longtemps : la gouvernance de certaines ressources, de nos jours, doit être mondiale et bien coordonnée. Sans doute en sommes-nous là en matière de langue : l'uniformité linguistique est néfaste pour nous tous, et il nous incombe de promouvoir la diversité dont nous sommes tous porteurs, y compris en tant que francophones ouverts sur les autres langues. Dès lors, il faut commencer à penser l'engagement pour la diversité au niveau international et mettre sur pied une concertation débouchant sur une gouvernance linguistique mondiale. Comme en matière d'environnement, c'est la condition d'une diversité vivante, créative et soutenable.

François Grin
Université de Genève (Suisse)

LE FRANÇAIS À L'UNIVERSITÉ Bulletin des départements de français dans le monde / ISSN 1017-1150 (édition papier) / ISSN 1560-5957 (édition électronique) / Directeur de la publication Bernard Cerquiglini / Rédaction Stéphane Grivelet / Conception et réalisation www.bertuch.ca / La Rédaction remercie, pour sa contribution à ce numéro Amélie Nadeau.

AGENCE UNIVERSITAIRE DE LA FRANCOPHONIE Case postale du musée, c.p. 49714, Montréal (Québec), H3T 2A5, Canada / Téléphone 514.343.6630 / Télécopieur 514.343.2107 / Courriel francais-langues@auf.org / www.bulletin.auf.org / Reproduction entière ou partielle autorisée avec mention de notre titre et de l'URL de notre site.

RECYCLÉ
Papier fait à partir de matériaux recyclés
FSC® C102287



LE FRANÇAIS, LANGUE DU SAVOIR : QUELQUES RÉFLEXIONS

L'année 2013 a vu les députés français adopter une loi qui ouvre la porte à de l'enseignement prodigué en anglais dans les universités françaises. La question a suscité une controverse à laquelle ont participé diverses personnalités ou institutions, pour ou contre. Que devient le français en tant que langue véhiculant le savoir à l'université ? Le texte qui suit fait état de quelques réflexions d'une professeure de traduction médicale anglais-français de l'Université de Montréal, dont le parcours initial fut dans les sciences de la vie, d'origine française et installée au Québec depuis 1989.

En 1989, précisément, l'Institut Pasteur décidait de ne publier dans ses célèbres Annales – jusqu'alors déclinées en *Annales de Microbiologie*, *Annales d'immunologie* et *Annales de Virologie* – que des articles rédigés en anglais. En parallèle, les trois revues étaient rebaptisées, respectivement, *Research in Microbiology*, *Research in Immunology* et *Research in Virology*[2]. À l'époque, l'affaire avait fait grand bruit et été jugée « scandaleuse ». Le Journal officiel du Sénat français du 27 avril 1989 rendit compte de la requête de Christian Poncelet au ministre d'État s'occupant des affaires étrangères, Roland Dumas, à savoir « [...] préciser quelles mesures concrètes il envisage de prendre, de concert avec son collègue le ministre chargé de la recherche et de la technologie, pour favoriser l'emploi du français dans les revues scientifiques [...] ». Réponse du ministère, en date du 25 mai 1989 : « De nombreux Français et francophones ont vu dans l'anglicisation d'une revue qui a l'honneur de porter le nom de Pasteur le symbole déplorable d'une démission des hommes de science devant l'hégémonie croissante de l'anglo-américain. Le Gouvernement est intervenu à plusieurs reprises et à plusieurs niveaux pour dénoncer publiquement ce qui est apparu comme un scandale et comme une absurdité. [...] Il y a lieu de se féliciter de ce que l'opinion publique internationale se soit mobilisée autour d'un cas aussi exemplaire. Cette affaire a en effet le mérite de mettre en lumière les dangers qui menacent le français comme langue des sciences et des techniques. Rien ne serait plus dangereux pour l'avenir de notre langue commune qu'un Yalta linguistique qui concéderait au français une certaine primauté historique dans les domaines des arts et des lettres, mais réserverait à l'anglo-américain, de manière quasi exclusive, la fonction d'exprimer la modernité technologique. Entre le purisme des uns et le laxisme de ceux qui s'accommodent aisément de la dégradation de la situation – quand ils ne la favorisent pas –, il y a place pour des mesures concrètes et réalistes qui tiennent compte des légitimes exigences des chercheurs en matière de communication internationale, mais qui n'affaiblissent pas les efforts que nous déployons par ailleurs pour maintenir la langue française au rang qu'elle doit légitimement occuper, ne serait-ce que parce qu'elle est historiquement porteuse d'une culture dans laquelle se reconnaissent, partiellement ou totalement, plus de quarante peuples et communautés dans le monde. » Suivent un certain nombre de mesures proposées, pour conclure : « Toutes ces dispositions actuellement à l'étude au ministère de la francophonie tendent à manifester clairement la volonté du Gouvernement français d'agir, en étroite concertation avec nos partenaires du monde francophone, pour créer une autre dynamique que celle de la résignation. »[3]

Presque un quart de siècle plus tard, le 23 mai 2013 : les députés français adoptent l'article 2 du projet de loi sur l'enseignement supérieur et la recherche présenté par Geneviève Fioraso, ministre de l'Enseignement supérieur. Le 28 mai 2013, le projet de loi au complet est adopté par l'Assemblée nationale : 289 voix pour (plutôt à gauche) et 248 voix contre (plutôt à droite)[4]. Les médias ont fait état d'une controverse enflammée[5]. Contre : entre autres, l'Académie française, des personnalités telles que Bernard Pivot ou le linguiste Claude Hagège, professeur au Collège de France. Pour : outre le gouvernement, essentiellement des enseignants et des chercheurs pour lesquels le passage par l'anglais est nécessaire à l'internationalisation de la science française et désireux d'ouvrir « les formations des universités françaises à l'ensemble des étudiants de la planète »[6].

Entre 1989 et 2013, que s'est-il passé ? La « résignation » a-t-elle gagné ? Il y eut, en 1994, la loi Toubon. Celle-ci visait la défense de la langue française, son enrichissement et l'obligation de son emploi. Plusieurs s'accordent pour dire que son succès a été mitigé : notamment en raison de l'emploi de l'anglais dans les entreprises, qui a néanmoins suscité des réactions parmi les syndicats en 2004 et la condamnation, à partir de 2006, d'entreprises ayant employé de façon jugée abusive cette langue en milieu de travail[7].

« Entreprise condamnée à traduire », « employeur condamné à procéder à la traduction de l'intégralité des documents concernés » : ce sont les formules que l'on relève dans les textes rendant compte des jugements[8]. La traduction est-elle une peine qu'il faut subir ? Un mal nécessaire, comme le pensent certaines entreprises qui, au Québec, sous l'effet de la Charte de la langue française[9], appelée couramment « loi 101 », doivent se « franciser » ? Vous avez dit « franciser » ? En Amérique du Nord ? Une province de huit millions d'habitants résiste à l'anglais tous azimuts grâce à cette loi qui remonte à 1977 (un peu plus de six millions d'habitants à l'époque) : « Langue distinctive d'un peuple majoritairement francophone, la langue française permet au peuple québécois d'exprimer son identité. L'Assemblée nationale reconnaît la volonté des Québécois d'assurer la qualité et le rayonnement de la langue française. Elle est donc résolue à faire du français la langue de l'État et de la Loi aussi bien que la langue normale et habituelle du travail, de l'enseignement, des communications, du commerce et des affaires. »[10]

À Montréal, quatre universités : deux anglophones (McGill et Concordia), deux francophones (Université de Montréal et UQAM – une université du réseau québécois, l'Université du Québec à Montréal). J'évoquerai l'Université de Montréal parce que je la connais bien, mais le dynamisme universitaire québécois francophone est à souligner dans son ensemble. Quant aux universités anglophones sises dans « la Belle Province », elles se portent très bien. À l'Université de Montréal, selon les termes de sa politique linguistique[11], les cours doivent se donner en français et les professeurs recrutés qui ne possèdent pas cette langue doivent s'engager à la maîtriser dans un délai de 3 ans. Université « ringarde »[12] ? Sûrement pas : première université francophone en Amérique du Nord, plus grande institution d'enseignement supérieur au Québec et deuxième au Canada, avec plus de 60 000 étudiants, elle se classe régulièrement dans le peloton de tête des universités de ce monde[13] (84e en 2012-2013 dans le classement du *Times Higher Education*[14]). De plus, elle rafle une bonne partie des subventions et des bourses de recherche accordées par les prestigieux organismes subventionnaires canadiens et provinciaux. Selon son recteur, Guy Breton, « [l]'Université de Montréal est l'une des rares universités francophones du monde qui se montre concurrentielle à l'échelle internationale [...]. Nous nous classons constamment dans le premier 1 % des universités du monde. »[15]

Les chercheurs de l'Université de Montréal et, de manière générale, les chercheurs québécois publient-ils en français ? Le pragmatisme et la loi du facteur d'impact leur imposent de publier en anglais la grande majorité du temps. Depuis longtemps, les scientifiques savent que pour « survivre », ils doivent publier dans cette langue, et la tendance s'est renforcée avec le contrôle accru de la publication des recherches dans des revues dont les listes sont dressées, un peu partout dans le monde, par des organismes plus ou moins gouvernementaux. Il n'en reste pas moins que, dans certains domaines, des revues publiant en français totalement ou partiellement sont considérées comme des revues phares dans leur domaine (par exemple, *Meta* et *TTR* en traduction ; la revue *Relations industrielles/Industrial relations*). Dans les sciences de la vie, *m/s médecine-sciences*, une revue publiant exclusivement des articles de synthèse, fut le fruit d'une coopération France-Québec de 1985 à 2006 (la revue est maintenant entièrement éditée en France[16]). Y collaborèrent activement des chercheurs québécois et français de haut niveau et elle se définit, à juste titre, comme « le vecteur, en français, de l'excellence de la recherche dans les sciences biologiques, médicales et en santé ». Il faudrait aussi citer la dynamique Association francophone pour le savoir (Acfas), dont le congrès réunit plusieurs milliers de congressistes chaque année[17]. Donc, le français, langue de formation à l'université, langue de communication scientifique, c'est non seulement possible : il est encore une réalité, même dans un contexte où la diffusion du savoir passe essentiellement par l'anglais. Mais pour combien de temps ? Si la tendance qui consiste à déclasser systématiquement les publications dans les langues vernaculaires dans l'évaluation des travaux des chercheurs et des professeurs se maintient, la spirale ne cessera de s'accélérer. Si, pour des raisons de pragmatisme bien compréhensible, la rédaction des thèses « par articles » (rédigés en anglais généralement) se généralise, le corpus des textes de haut niveau rédigés en français ne cessera de faire peau de chagrin. Enfin, paradoxalement, si l'attribution des subventions aux revues véhiculant encore du français est soumise à des règles trop strictes (pourcentage d'articles en français minimal à respecter), la survie de celles-ci sera compromise et elles disparaîtront des véhicules de publication qui se servent, en quelque sorte, des contenus internationaux en anglais pour diffuser partout dans le monde les travaux de quelques résistants qui persistent à écrire dans la langue de leur choix.

Que l'anglais soit une langue incontournable de communication internationale ne peut être contesté. La question qui se pose, c'est : quel est le rôle des autres langues ? Dans la vie de leurs locuteurs, en fonction de leur nombre, en regard de leur histoire ? Plus précisément, quel est le rôle des langues dans l'enseignement à l'université ? Et dans le cas qui nous occupe, quel est le rôle du français à l'université ?

Penser cette question en ne se préoccupant que de la diffusion du savoir dans des sphères spécialisées et, donc, en conclure que les cours de toute nature doivent se donner à l'université, c'est oublier un certain nombre de choses et en amalgamer d'autres. Les travaux de certains chercheurs en traductologie et en sociolinguistique devraient d'ailleurs, à cette occasion, être relus avec profit.

La diffusion du savoir et la communication avec l'étranger ne représentent, en fait, que la phase finale d'un cycle de recherche – bien qu'il faille considérer aussi la phase initiale de lecture des travaux d'autrui et les collaborations. Mais la lecture des articles et des ouvrages scientifiques ou techniques nécessite essentiellement une connaissance passive de la langue de rédaction. La diffusion du savoir et les communications exigent une maîtrise active, à l'écrit ou à l'oral, plus difficile à obtenir. D'une certaine manière, le chercheur non anglophone de naissance se retrouve, sans le savoir, dans la même situation que le traducteur spécialisé : il est certain que l'effort demandé n'est pas négligeable. Mais penser la science dans une autre langue que la sienne, est-ce efficace ?

Considérons une situation dans laquelle toute l'activité professionnelle se fait en anglais, et la vie courante, dans la langue du pays. Le problème de fond est celui de la diffusion du savoir vers les individus hors du système universitaire, dans toutes les couches sociales. Or, si l'effort de francisation initial (mais cela serait valable dans d'autres langues) n'est pas fait par les chercheurs et les universitaires, aucune personne, fût-ce un traducteur dûment formé et diplômé, ne sera mieux armée pour le faire à leur place.

Comment, un traducteur, « ça ne connaît pas tous les mots »[18] ? Eh bien, non, un traducteur n'est pas une machine à remplacer des mots d'une langue par ceux d'une autre langue ! Surtout si cette langue devient déficitaire ! C'est avant tout une personne capable de produire du sens dans une langue à partir du sens exprimé dans une autre. Et cela change tout. Car pour qu'un traducteur puisse produire du sens dans une langue cible, il doit avoir recours à des documents *rédigés*



dans celle-ci, afin de les consulter, soit par la lecture directe, soit au moyen d'outils informatisés pour, en quelque sorte, s'exprimer de la même manière que leurs auteurs. En fait, cette tâche se révèle de plus en plus difficile en raison de la prolifération, sur Internet, de textes mal traduits (le plus souvent par des systèmes automatisés) et des interférences linguistiques dans les textes rédigés en français même. Savez-vous ce qu'est, par exemple, un *patient suffisant pancréatique* ? (*pancreas sufficient patient*) Outre le fait que l'expression a une syntaxe aberrante, elle n'est nullement motivée et ne signifie, au fond, rien du tout : il s'agit ici d'un patient dont la fonction pancréatique est normale — et non pas « suffisante ».

CQFD : s'il n'y a pas de textes originaux — bien écrits, donc pensés — dans une langue, il devient très difficile de traduire des textes scientifiques dans celle-ci. C'est le problème rencontré, notamment, par les locuteurs de l'arabe, qui se voient contraints de résoudre toutes sortes de problèmes terminologiques liés au fait que la néologie ne se produit pas dans leur langue, mais en anglais. Et l'un des problèmes est la difficulté à harmoniser des *solutions de traduction* dans les diverses zones géographiques arabophones.

On me dira : mais c'est déjà le cas pour le français ! La néologie dans les sciences se produit d'abord en anglais, puis elle est suivie par le français ! C'est vrai en grande partie, mais c'est un phénomène relativement récent, et lié, précisément, à la pression de l'anglais en tant que *lingua franca* scientifique. Et tant que des écrits sont produits par des scientifiques — je pense ici à *m/s médecine/sciences* notamment —, on peut constater que l'harmonisation terminologique se réalise *in vivo* dans un laps de temps relativement court. Même si certains succombent au calque dénué de sens, et parfois par une naïve ignorance des mécanismes de l'interférence linguistique, d'autres redressent le tir et il est (presque) toujours possible de trier le bon grain de l'ivraie. Par contre, des entreprises de traduction de nomenclatures, hors discours, contiennent des erreurs parfois assez lourdes qui mènent à oblitérer des éléments importants de l'histoire scientifique du pays[19]. Il ne faut pas oublier qu'à la fin du XIX^e^ siècle, les trois langues de communication scientifique étaient le français, l'anglais et l'allemand. L'anglais s'est imposé progressivement au cours du XX^e^ siècle. Par conséquent, le corpus terminologique scientifique du français est encore très riche, et son abandon en contexte universitaire aurait pour conséquence la marginalisation définitive de la langue en tant que véhicule du savoir, ainsi que la perte, à plus ou moins long terme, de l'accès à l'histoire de la contribution des francophones à l'histoire des sciences.

Il y a, à mon sens, encore plus important que la terminologie, entendue comme discipline traitant de la manière de *nommer* les choses et les concepts. C'est la manière de conceptualiser le monde, de se le représenter, de *l'imaginer* et de rendre cette manière de voir dans l'écriture. Je ne parle pas ici de la littérature, je parle de la manière dont les scientifiques eux-mêmes expriment leur vision du monde et de leur objet de recherche. Or, pour faire cela, il est nécessaire de mobiliser *toutes* les ressources d'une langue — d'où la nécessité, évoquée plus haut, pour les traducteurs, d'avoir recours, dans leur travail dont la complexité est généralement sous-estimée, à des sources de qualité, représentative des usages réglés par les locuteurs de la langue cible. Ces *modes de conceptualisation scientifiques*[20] se reflètent certes dans la manière de nommer, mais aussi, et surtout, dans le discours et la phraséologie. Effacer cela, c'est ni plus, ni moins, effacer la *capacité de penser la science dans une langue*.

La situation est complexe : certes, il n'est pas question de plaider pour un retour en arrière quant à l'usage de l'anglais comme langue internationale. C'est trop tard, et une *lingua franca* n'est pas en soi un phénomène négatif. Toutefois, parmi les commentaires repérés dans la presse au sujet de la décision du gouvernement français, il est évoqué la « maîtrise du *globish* », plutôt que de l'anglais en soi : « Cette offre leur [les universités] permet d'accueillir facilement les étudiants du monde entier — en particulier français —, de les préparer à l'anglais dans leur spécialité — ou plus exactement au « *global english* » ou « *globish* » de leur science — et de mieux les insérer dans leur futur travail de jeune chercheur. »[21] Si c'est cela qui est attendu, ce sera l'impasse totale. N'importe quel traducteur aux prises avec un texte rédigé dans un anglais approximatif par un locuteur non anglophone vous dira que le sens est parfois extrêmement difficile à saisir, et que les anglophones natifs eux-mêmes se désespèrent de la dégradation de leur langue. Autrement dit, on ne peut pas penser qu'un *globish* approximatif constituera une langue scientifique efficiente. Par ailleurs, le véritable anglais scientifique, de haut niveau, celui qui s'écrit dans les revues à haut facteur d'impact, n'est assurément pas un *globish*. C'est une langue de *spécialité* complexe, ayant ses particularités terminologiques, stylistiques et rhétoriques, dont la richesse et le dynamisme permettent de véhiculer les idées les plus novatrices. Faut-il apprendre à la maîtriser pour communiquer les résultats scientifiques ? Oui, et plus particulièrement à l'écrit — l'oral peut s'accommoder d'un jargon d'un niveau moins exigeant, et encore, peut-être pas tant que ça… Doit-elle remplacer le français — ou toute autre langue vernaculaire, comme le portugais ou l'espagnol ? Non ! Les autres langues doivent avoir également leur composante spécialisée, de haut niveau, dans les différents domaines du savoir, à partir de laquelle la flexibilité linguistique pourra jouer pour diffuser le savoir dans des sphères moins spécialisées, par le jeu de la vulgarisation notamment. Comme le dit Pierre Frath[22], dont les propos me paraissent tout à fait compatibles avec les miens, « [l]à où [une langue] s'appauvrit et meurt, c'est lorsque des pans entiers de ce que ses locuteurs ont dans la tête doit être exprimé dans une autre langue. Ma langue maternelle, c'est l'alsacien, mais je ne peux rien dire dans cette langue concernant mon métier. »

Par conséquent, ne serait-il pas plus efficace de renforcer la qualité du français à tous les niveaux ET de favoriser AUSSI la connaissance de l'anglais, notamment par des échanges interuniversitaires à l'étranger, pour les filières de formation qui mènent à des professions en nécessitant l'emploi ?

N'est-ce pas le rôle, et la responsabilité, des spécialistes d'un domaine, pourrait-on dire d'une *élite* (probablement un mot politiquement non correct) que d'en faire un peu plus et de pouvoir servir de relais entre un réseau de chercheurs œuvrant à l'international — et peut-être pas seulement en anglais — et les professionnels et les citoyens d'un pays — parmi lesquels il faut d'ailleurs inclure des professionnels langagiers compétents ? Cela veut-il dire que ces mêmes professionnels et ces mêmes citoyens devraient se contenter d'une seule langue ? Sûrement pas, mais le degré de connaissance de l'anglais scientifique n'a pas à être celui des spécialistes et, de plus, ils peuvent aussi s'intéresser à d'autres langues que l'anglais (Pierre Frath propose la même chose, d'ailleurs). Et surtout, que fait-on de l'ensemble de la francophonie qui, elle, peut communiquer directement en français ?

Quant à l'argument qui se voudrait massue, celui d'une plus grande « démocratisation » que permettrait la loi et d'une « réduction des inégalités sociales »[23], cela reste à voir. Généraliser un *globish* scientifique ne propulsera personne au panthéon de la recherche internationale, surtout si elle se double de l'incapacité de penser la science dans sa propre langue, le constat, pour l'instant, étant que les expériences déjà menées se sont en fait soldées, selon Joël Journaux, par une dégradation de l'enseignement. Et il a raison lorsqu'il souligne qu'il faudrait peut-être se pencher sur d'autres causes du manque d'attractivité des universités françaises à l'étranger[24]. Je risque quelques pistes : évaluer la rigidité ou la souplesse des structures d'enseignement, les possibilités de passerelles et de reconversion, la possibilité ou non, pour l'étudiant, de construire son propre cheminement[25], etc. Autrement dit, l'archaïsme n'est peut-être pas dans la langue, mais dans la manière de structurer les programmes…

Pour conclure, la suite des choses va dépendre de la manière dont la loi est appliquée. Si l'anglais à l'université est balisé de manière à ce qu'il remplisse son rôle strict de *lingua franca* et que les pieux souhaits affirmant que c'est en fait « la chance de la francophonie » se réalisent, un pari audacieux aura été gagné. Si, en revanche, ces pieux souhaits ne sont que rhétorique cherchant à apaiser les esprits temporairement et que se dessine, en arrière de cette loi, l'abandon du français en tant que véhicule et producteur du savoir, nous allons tous y perdre beaucoup. À commencer par la France, mais avec elle, tous les pays de la francophonie. La vitalité et la valorisation du français devront-elles alors venir d'ailleurs que de la France ?

Sylvie Vandaele
Université de Montréal (Québec, Canada)

L'ÉTUDE DES TECHNOLECTES : QUEL INTÉRÊT POUR LE MAGHREB ?

Un créneau novateur de recherche s'est imposé ces dernières années : celui des technolectes dans leur rapport au développement en général et à l'enseignement, en particulier. L'objectif de cet article est de s'interroger sur l'intérêt d'étudier les technolectes pour le Maghreb. Nous commencerons par une définition du terme *technolecte*. Ensuite, nous préciserons le terrain maghrébin considéré et fournirons quelques éléments de contextualisation. Enfin, nous proposerons quelques pistes à explorer.

Qu'est-ce qu'un technolecte ?

Les *technolectes* sont conçus comme des ensembles langagiers spécifiques, propres à des domaines qui renvoient aux sphères de l'activité humaine. Ils peuvent caractériser une situation ordinaire de la vie quotidienne ou spécialisée, dans un laboratoire, une salle de cours, un atelier de mécanique automobile, une clinique, un tribunal, etc. D'autres chercheurs auraient plutôt usé de l'appellation *langue de spécialité*, ou *langue spécialisée* (Lerat [1995]) ou d'autres dénominations (De Vecchi [2012]). Un technolecte peut être défini comme *un savoir-dire verbalisant, par tout procédé linguistique adéquat, un savoir ou un savoir-faire* (Messaoudi, 2010).

Quel terrain maghrébin ?

Trois pays : Algérie, Maroc et Tunisie sont retenus. En plus de traditions et de rituels participant d'un univers socioculturel dont les codes sont très proches[26], ces pays ont des paysages linguistiques et éducatifs similaires sur bien des points et ont des langues en partage.

Terrain maghrébin et langues en partage

Parmi les variétés linguistiques en présence, celles que les Maghrébins ont en partage sont l'arabe standard et ses variétés dialectales, l'amazighe et ses variétés dialectales et le français. La langue arabe sous sa forme standard est présente dans les institutions officielles et dans le système éducatif des trois pays. La langue française est présente dans les domaines spécialisés des secteurs économiques et dans le système éducatif des trois pays. La langue amazighe a été introduite récemment dans le système éducatif (Algérie — Maroc). Au sein de ce plurilinguisme se dégage un bilinguisme réunissant deux langues de scolarisation : l'arabe et le français.

Terrain maghrébin et langue française

La langue française constitue, pour les trois pays, le médium privilégié de transmission des sciences et techniques à l'université, mais aussi dans les milieux techniques et professionnels où elle est le plus souvent en contact avec les langues et cultures locales. Comment se déroulent ces rapports ? Et surtout que produisent-ils ?

Deux grands types de technolectes se profilent : ceux savants, relayés en style académique et dispensés dans les universités et grandes écoles et ceux ordinaires de la vie quotidienne, en usage dans des domaines techniques. Cette typologie binaire peut connaître une gradation, des chevauchements allant de l'expression hautement spécialisée à celle banalisée. Les technolectes savants ont généralement pour supports des documents écrits en langue française, comportant schémas, illustrations, formules, etc. Si les conditions d'élaboration des technolectes savants sont de type académique, celles de l'émergence de technolectes « ordinaires » sont liées à des besoins pressants de communication, en relation à des savoir-faire acquis depuis l'introduction de telle ou telle technique, en reproduisant un savoir-dire, transmis oralement, en situation professionnelle. En somme, ces technolectes non écrits, produits par le contact interlinguistique et interculturel entre les variétés locales et la langue française existent au Maghreb depuis des décennies et continuent de « fonctionner » actuellement et de se développer : la meilleure preuve en est le domaine de l'informatique et l'appropriation des TICs — notamment par les jeunes, dans les cybers et à travers les réseaux sociaux. Les domaines où émergent ces technolectes sont essentiellement techniques et les lieux où ils se développent sont divers, comme un garage de mécanique auto, une auto-école, un hôpital, un champ agricole, un cyber café Internet, etc. Ainsi, les technolectes sont exprimés sous deux modes : celui « savant », qui caractérise le



« français scientifique et technique », compris et utilisé entre chercheurs francophones, à l'échelle nationale et internationale, et celui « ordinaire » où le français est approprié et accueilli par les langues locales au travers de moyens propres. Si des travaux ont été consacrés au français en usage au Maghreb[27], rares sont ceux qui ont été réservés à l'impact du français sur la formation des technolectes[28] et sur leur acquisition. À cet effet, on ne peut occulter la difficulté éprouvée par beaucoup d'étudiants maghrébins poursuivant des études supérieures scientifiques pour assimiler les technolectes savants.

L'enseignement supérieur scientifique et la non-maîtrise des technolectes savants

Même s'ils ont entrepris des réformes de leur système éducatif, les trois pays sont confrontés à un problème majeur : celui de la « fracture linguistique » provoquée par la discontinuité linguistique de la langue d'enseignement des sciences et techniques. L'arabisation des disciplines scientifiques n'a pas concerné l'enseignement supérieur. Les bacheliers arabisés se trouvent face à un cursus entièrement en français, à l'université. Situation dramatique pour ces promotions qui, ne maîtrisant pas suffisamment la langue française, ne peuvent poursuivre leurs études supérieures[29] et sont demandeurs d'un enseignement de français d'appui, focalisé sur les technolectes et donc intimement lié à leur domaine de spécialité. Cette demande est instructive à bien des égards et, tout particulièrement, sur le plan didactique.

En conclusion, quelques pistes sont à explorer :

- d'un côté, celles socio-anthropologiques et sociolinguistiques relatives à la dénomination et aux productions linguistiques qui en émanent ; par exemple, les domaines de la mécanique automobile, de la santé et de l'agriculture mobilisent, à l'oral, dans les trois pays, un corpus fort intéressant par des compositions originales et des emprunts lexicaux au français[30].
- d'un autre côté, celles didactiques : les spécialistes de l'enseignement des disciplines non linguistiques (DNL) devraient envisager des formations universitaires visant à améliorer les compétences technolectales en langue française chez des étudiants ayant reçu le cursus scientifique en arabe, dans le secondaire.

Un travail de recherche collectif et concerté, à l'échelle maghrébine, contribuerait non seulement à une meilleure connaissance de soi, de son terrain, mais aussi à la recherche de solutions idoines, émanant du contexte lui-même, non dictées de l'extérieur, et appropriées à tel ou tel besoin de formation : les linguistes, sociolinguistes et didacticiens auront fort à faire, car si jusque-là le FOS, le FOU ont fait leurs preuves, il conviendrait de réfléchir à la façon d'enseigner les technolectes à l'université.

Par ailleurs, les technolectes « ordinaires », relayés oralement, gagneraient à être consignés par écrit et « formalisés ». Précieux sur le plan socio-anthropologique et sociolinguistique, ils pourraient être exploités dans la formation professionnelle et même dans l'alphabétisation fonctionnelle.

Leila Messaoudi
Laboratoire Langage et société-CNRST URAC56 (Kénitra, Maroc)

Bibliographie

Benramdane, Farid, Entretien accordé au quotidien *El Watan* du 8 septembre 2012.

Benzakour, Fouzia, Gaadi Driss, Ambroise Queffélec, (2000), *Le français au Maroc : lexique et contacts de langues*, De Boeck Supérieur-Duculot.

Ghoummid, Imad, (2012), *L'enseignement du français à l'université marocaine. Le cas de la filière Économie et gestion*, Doctorat national, universités de Kénitra et de Rennes 2. En ligne : http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/76/12/13/PDF/2012theseGhoummidI.pdf (consulté le 6 septembre 2013).

Haidar, Mehdi, *L'enseignement du français à l'université marocaine. Le cas de la filière « Sciences de la Vie et Sciences de la Terre et de l'Univers »*. En ligne : http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/72/58/03/PDF/2012theseHaidarM.pdf (consulté le 6 septembre 2013).

(2006), « Former au français dans le Maghreb », *Le français aujourd'hui*, nº 154/3 (http://www.armand-colin.com/revues_num_info.php?idr=16&idnum=271378).

Lerat, Pierre, (1995), *Les langues spécialisées*, Paris, PUF.

Messaoudi, Leila, (2010), « Langue spécialisée et technolecte : quelles relations ? », *Meta*, nº 55/ 1, pages 127-135.

Messaoudi, Leila (coord.), (2012), *Sur les technolectes*, Publications du laboratoire Langage et société-URAC 56, Rabat, Imprimerie Rabatnet.

Naffati, Habiba et Ambroise Queffélec, (2004), *Le français en Tunisie*, Nice, UMR 60 39.

Queffélec, Ambroise, Yacine Derradji, Valéry Debov et Dalila Smaali, (2002), *Le français en Algérie. Lexique et dynamique des langues*, Louvain-la-Neuve, Louvain, De Boeck-Duculot-AUF.

Vecchi de, Dardo, (2012), « Le lieu de création des technolectes : lieu de termes, de temps et d'action », *Sur les technolectes*, Publications du laboratoire Langage et société-URAC 56, Rabat, Imprimerie Rabatnet, pages 9-24.

1- © 2013 *Le Temps* SA
Source: le texte a paru dans *Le Temps*, le quotidien national de la Suisse francophone, le 13 juin 2013, www.letemps.ch URL: http://www.linguistic-rights.org/francois-grin/Francois-GRIN-L-anglais-dans-l-enseignement-academique-Le-debat-s-egare-dans-les-cliches-Le-Temps-Avis-de-l-expert-jeudi-13-juin-2013.pdf

2- http://www.pasteur.fr/infosci/publisci/presentation.html [en ligne], page consultée le 13 juin 2013.

3- http://www.senat.fr/questions/base/1989/qSEQ890404494.html [en ligne], page consultée le 13 juin 2013.

4- Je tiens à souligner que ma propre réflexion s'inscrit dans un espace absolument non politisé.

5- Voir, entre autres : http://www.lemonde.fr/idees/visuel/2013/05/15/la-france-saborde-t-elle-sa-langue-a-l-universite_3230729_3232.html [en ligne].

6- http://www.lemonde.fr/idees/article/2013/04/25/l-anglais-a-sa-place-dans-l-universite-francaise_3166622_3232.html [en ligne].

7- TGI Paris, 6 mai 2008, Nextiarone; TGI Nanterre, 27 avril 2007, Europ Assistance; CA Versailles, 2 mars 2006, GE Medical Systems. Michel Miné, Daniel Marchand, Le droit du travail en pratique, p. 331-332
GE Medical System (mars 2006 : http://www.novethic.fr/novethic/entreprise/gouvernance/570_000_euros_amende_pour_refus_traduction/99187.jsp); Nextiraone (http://sud-eds.over-blog.com/article-19819658.html), Europ Assistance.

8- http://sud-eds.over-blog.com/article-19819658.html

9- http://www.oqlf.gouv.qc.ca/charte/reperes/reperes.html

10- http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_11/C11.html

11- http://secretariatgeneral.umontreal.ca/fileadmin/user_upload/secretariat/doc_officiels/reglements/administration/adm10-34_politique-linguistique.pdf

12- L'adjectif fut utilisé par un collègue français non pour la qualifier, mais pour juger l'exigence de la revue *Meta* (dont je suis l'humble directrice) consistant à remplacer des termes anglais d'informatique par des termes français (existants) dans un article rédigé dans cette langue.

13- Parmi les 100 premières universités au classement de Shanghaï en 2010. (http://www.nouvelles.umontreal.ca/international/udem-dans-le-monde/20100824-ludem-parmi-les-meilleures-universites-au-monde.html), elle continue d'être dans le peloton de tête en 2013 (http://www.nouvelles.umontreal.ca/international/udem-dans-le-monde/20130507-ludem-se-classe-a-nouveau-parmi-les-meilleures-universites-du-monde.html)

14- http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2012-13/world-ranking

15- http://www.nouvelles.umontreal.ca/international/udem-dans-le-monde/20121109-ludem-30e-au-classement-international-des-universites-selon-lemployabilite-de-ses-diplomes.html ; voir aussi le blogue du doyen de la FAS, Gérard Boismenu (lundi 23 mai 2013) : http://carnetdudoyen.fas.umontreal.ca/etre-dune-grande-universite-complete/#more-2113.

16- http://www.medecinesciences.org/index.php?option=com_content&view=article&id=98&Itemid=102&lang=fr_FR.utf8%2C+fr_FR.UT

17- Bilan du 81e congrès de l'Acfas (2013) : 6 000 congressistes, 205 colloques, 4 000 conférences. (http://www.acfas.ca/evenements/congres/bilan)

18- Sic. Cela fait partie des inepties véhiculées au sujet de la traduction.

19- Voir les problèmes liés à la traduction des MesH (Medical Subject Headings) vers le français (Sylvie Vandaele, (2013), « Du néologisme au domaine du savoir : les cas des sciences de la vie », *Neologica*, vol. 7, p. 157-185.

20- Sylvie Vandaele, (2001), « Les modes de conceptualisation du vivant : une approche linguistique », In : *Pour ou contre la métaphore ? Pouvoir, histoire, savoir et poétique*, Boucher, F.-E., David, S. et Przychodzen, J. (dir.), Collection Épistémologie et Philosophie des Sciences, Paris, L'Harmattan (ISBN 978-2-296-08212-0).

21- http://www.lemonde.fr/idees/visuel/2013/05/15/la-france-saborde-t-elle-sa-langue-a-l-universite_3230729_3232.html

22- Pierre Frath, (2001), « Hégémonie de l'anglais: fantasmes et dangers », *Les Langues modernes*, nº 3, pp. 31-38. (http://www.res-per-nomen.org/respernomen/pubs/did/DID05-Hegemonie-anglais.rtf)

23- Voir l'article de Virginie Martin, http://www.lemonde.fr/idees/visuel/2013/05/15/la-france-saborde-t-elle-sa-langue-a-l-universite_3230729_3232.html

24- http://www.lemonde.fr/idees/visuel/2013/05/15/la-france-saborde-t-elle-sa-langue-a-l-universite_3230729_3232.html

25- La seule possibilité d'opérer des « choix de cours » est souvent une découverte pour les étudiants qui arrivent de l'étranger dans les universités nord-américaines.

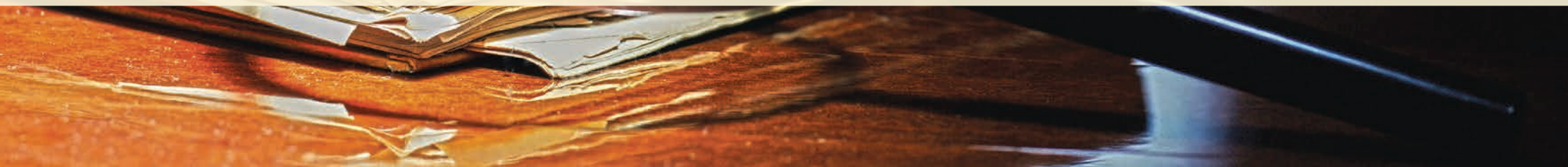
26- Comme l'affirme Farid Benramdane dans un entretien accordé à *Al Watan*, « l'Algérie, le Maroc et la Tunisie sont des unités politiques, le Maghreb est une unité anthropologique ».

27- On peut renvoyer à Benzakour, Driss Gaadi, Ambroise Queffélec, (2000), *Le français au Maroc* ; à Queffélec, Ambroise, Yacine Derradji, Valéry Debov et Dalila Smaali, (2002), *Le français en Algérie* et à Naffati Habiba et Ambroise Queffélec, (2004), *Le français en Tunisie*. On peut consulter utilement *Le français aujourd'hui* (2006).

28- Voir les publications du laboratoire Langage et société URAC 56 de Kénitra (Maroc) et notamment l'ouvrage *Sur les technolectes* (2012).

29- À ce sujet, voir Mehdi Haidar (2012) et Imad Ghoummid (2012).

30- L'un des objectifs du REMATE (REseau MAghrébin des TEchnolectes) est de collecter ces corpus.



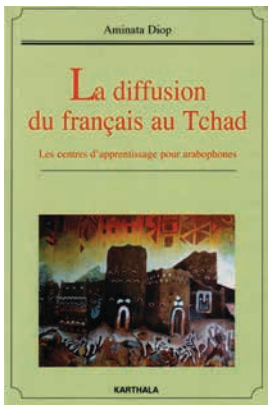


Nous publions ici une sélection des notes de lectures parues dans la version en ligne du *Français à l'université*, numéros 3 et 4, 2013 : www.bulletin.auf.org

Lire en français

LA DIFFUSION DU FRANÇAIS AU TCHAD. LES CENTRES D'APPRENTISSAGE POUR ARABOPHONES

Diop, Aminata, (2013), Karthala, Paris, 335 pages.



Le contexte linguistique tchadien se caractérise par un multilinguisme fonctionnel où les langues de communication de masse ne sont pas celles de l'environnement scolaire et administratif, dominé par le français.

Introduit au Tchad par la colonisation au 19e siècle, le français reçoit un accueil mitigé. Les populations du nord d'obédience arabo-musulmane ont longtemps rechigné à envoyer leurs progénitures à « l'école du Blanc », véhicule du christianisme. Celles africano-animistes du sud lui ont été plus favorables, avec pour conséquence l'accès au tissu administratif pendant et après la colonisation.

Au lendemain de l'indépendance en 1960, des revendications socio-politico-militaire à l'instigation d'une élite arabophone formée à l'étranger ont conduit à la co-officialisation, en 1978, de l'arabe classique aux côtés du français.

Le développement du système éducatif bilingue qui en a résulté dès 1983 peine à prendre son envol. Pour causes, la faiblesse générale de l'offre éducative et surtout la non-qualification des enseignants au regard du plurilinguisme langues maternelles-langues officielles ; celles-ci, par ailleurs étrangères.

Pour répondre aux besoins d'intégration dans le tissu administratif des élites arabophones, à la faveur du pouvoir politique qui a basculé dans le « camp nordiste » depuis le début des années 1980, des initiatives complémentaires aux structures scolaires sont développées, dont principalement le Centre audiovisuel pour les fonctionnaires arabophones tchadiens (CAVIFAT) dès 1983. Nés des cendres de celui-ci, les Centres d'apprentissage de la langue française (CALF), implantés à N'Djamena, Moundou, Sarh, Abéché et Adré, mieux structurés pédagogiquement avec l'appui de la France, constituent l'un des « fleurons de la francophonie au Tchad depuis 1991[1] ». Aujourd'hui organisés en réseau et engagés dans un processus d'autonomisation et de responsabilisation des cadres nationaux, les CALF, fruits de la coopération civile franco-tchadienne, transmettent de nouvelles valeurs socioculturelles et participent, à leur manière, au développement du bilinguisme et du « vivre ensemble » dans un Tchad divisé sur des bases régionales, confessionnelles et linguistiques.

Dans un style propre à l'auteure, fait de « coups de griffes et de gueule », cependant, sans faire un procès à la coopération linguistique et éducative franco-tchadienne, ce livre en dépeint néanmoins la face cachée qui, si l'on y prend garde, pourrait plomber le devenir du français dans un contexte de rude concurrence avec l'arabe classique et les langues émergentes comme l'arabe dialectal et le ngambaye.

Ainsi, si les véritables révolutions sont celles qui s'alimentent aux sources historiques et culturelles non pour préserver ou restaurer un patrimoine, mais pour le faire vivre, pour lier le passé au présent afin d'y trouver la vision du futur, avec la foi dans l'avenir[2], *La diffusion du français au Tchad : les Centres d'apprentissage pour arabophones*, d'Aminata Diop, paru chez Karthala en mars 2013, en est une. Telle une chronique, ce produit de thèse a puisé dans l'histoire, la sociologie, les sciences du langage et la didactique des langues.

Tchaïné Dionnodji
Université de N'djamena (Tchad)

LITTÉRATURE ET JEU : DES ENJEUX ESSENTIELS

Marzouki, Samir (dir.), (2013), coll. « Documents pour l'Histoire des Francophonies », volume 28, Peter Lang, Bruxelles, Bern, Berlin, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien, 235 pages.



Les points de contact entre littérature et jeu sont multiples, tel que le prouve l'ouvrage dirigé par Samir Marzouki et organisé en quatre grandes parties : « Jeux et enjeux poétiques » ; « Le mouvement des langues dans le texte » ; « *Jeux interdits* : subversion et parodie » ; « Détours, distances et transformations intertextuelles ». Reprenant des interventions réalisées lors d'un colloque tenu en 2005 à l'École normale supérieure de Tunis, 17 auteurs nous y présentent leur réflexion autour du ludique dans l'œuvre d'auteurs parfois prévisibles (Prévert, Perec, Queneau, Villon, Cervantès, E.T.A. Hoffmann, Molière) — dans la mesure où leur production littéraire a déjà fait l'objet de multiples travaux axés sur la notion de jeu —, mais aussi dans celle d'auteurs plus inattendus (Guilleragues, Gaspard, Garmadi, Memmi, Guillevic, Chamoiseau, Corbières, Victor Hugo, Claudel, Gaspard, Richepin, Jacottet...). Le jeu offre également ici une grille de lecture pour la littérature antillaise comme espace marqué par l'entre-deux et pour les récits tristaniens du XIIe siècle.

Certes, il s'agit parfois de montrer l'absence de jeu dans ces œuvres — ou, plutôt, la faible productivité de la notion de jeu en tant que grille d'analyse et d'interprétation —, mais chaque collaborateur propose sa vision singulière, qu'il s'agisse de mettre en valeur la notion d'entre-deux souvent associée au jeu ou d'exploiter la dimension potentiellement subversive des jeux parodiques, en passant par des notions diverses telles que jeux de mots, scène de l'écriture, humour, diglossie, pataphysique, carnaval...

Tel que le signale l'avant-propos, « La définition de la notion de "jeu" mise à contribution [...] paraît très étendue » (p. 9). En fait, dans la plupart des cas, il n'y a pas de définition du jeu ou du ludique à proprement parler, les auteurs glissant parfois d'un pan de la métaphore ludique à un autre. *Littérature et jeu* est donc placé sous le signe du multiple, non seulement quant aux approches critiques et théoriques, mais aussi quant aux agents concernés (qui dit le jeu ? l'auteur, le narrateur, le critique, le théoricien, le lecteur ?) ; quant aux genres abordés (poésie, théâtre, récit, écrits « transgénériques ») ; quant aux époques représentées (Moyen Âge, XVIIe, XVIIIe, XIXe et XXe siècles, avec une nette prédominance de ce dernier) ou quant aux voix francophones, voire européennes, données à entendre (de nombreux auteurs français sont étudiés, mais aussi des Tunisiens, des Antillais, un Suisse, un Espagnol et un Allemand). Curieusement, malgré la présence de 12 femmes parmi les 17 auteurs de l'ouvrage, aucune des œuvres abordées n'est celle d'une écrivaine.

À la manière d'un kaléidoscope, dont la richesse tient au jeu instable de ses fragments mobiles et colorés, *Littérature et jeu* donne à voir des jeux de miroir. Au lecteur de mettre en branle le dispositif ludocritique pour mieux l'apprécier.

Haydée Silva
Universidad Nacional Autónoma de México (Mexique)

ÉVALUER EN DIDACTIQUE DES LANGUES/CULTURES : CONTINUITÉS, TENSIONS, RUPTURES

Huver, Emmanuelle et Alexandra Ljalikova, Recherches et applications — Le français dans le monde, no 53, janvier 2013, Clé International, Paris, 157 pages.



Ce numéro se propose de mettre en lumière les enjeux méthodologiques, épistémologiques et politiques de l'évaluation dans le domaine de la didactique des langues/cultures (DLC). Les différentes contributions, qui ne se recoupent pas forcément, sont réparties en trois parties offrant un parcours de lecture mettant en relief les problématiques soulevées et suggérant, en même temps, des éléments de réponse à ces problématiques : « un champ en mouvement et en tensions », « évaluation des usages d'évaluation : faire avec les tensions », « pluralités culturelles et linguistiques : déplacer les problématiques ».

La réflexion épistémologique entamée, dans la première partie, invite à dépasser les positionnements manichéens : objectivité/subjectivité, quantitatif/qualitatif, etc., et met en avant l'idée de travail sur soi de l'enseignant et du chercheur, constituant le « troisième brin », nécessaire à la « tresse » des paradigmes contradictoires de l'évaluation : « mécaniste » et « biologiste » (Vial), le développement d'une « compétence à évaluer » et le recours à des évaluations complexes (Laveault) et à une évaluation « multiréférentielle » (Chardenet).

Le questionnement développé, dans les articles réunis dans la deuxième partie, porte sur les limites des échelles du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et des évaluations et certifications standardisées calibrées au niveau de ce cadre. Comme le souligne le titre de cette partie, les auteurs de ces articles, loin de rejeter l'apport du Cadre et la nécessité des tests standardisés, proposent une « lecture multidimensionnelle » (Riba) du cadre, des modes et des évaluations « alternatifs » (Tardieu, Anquetil) incluant des évaluations « sociointégratives » de type actionnel ou sur Portfolio.

La réflexion développée, dans la troisième partie, a trait aux enjeux de l'émergence du paradigme de la pluralité linguistique et/ou culturelle, qui impactent considérablement la problématique de l'évaluation en DLC. Sont ainsi mis en question les modes d'évaluation majoritairement sommatifs et quantitatifs et le recours exclusif au CECR. D. Lussier propose une « approche systémique » de l'évaluation s'appuyant, entre autres, sur l'élaboration d'un cadre de référence en compétence de communication interculturelle (CCI). F. Dervin parle d'« effets qui ne sont ni calculés ni calculables » de la compétence culturelle qui nécessitent une approche formative de l'évaluation de cette compétence. M. Marquilló Larruy s'attarde également sur les limites et dérives des modalités évaluatives plus quantitatives que qualitatives et invite à revisiter la conception des normes et des erreurs dans le domaine du plurilinguisme. L. Gajo, J.-M. Lusher et C. Serra présentent des outils plus adéquats, à leurs yeux, à l'enseignement bilingue et proposent la notion de « ressource » permettant de cerner plus, à leur avis, le processus d'enseignement/apprentissage des langues que celle de « compétence ».



La contribution de D. Coste clôt l'ensemble par un rappel du symposium de Rüschlikon qui est à l'origine du CECR en (ré)invitant au recours à une conception autre que celle des échelles de niveaux pour l'évaluation : la « conception modulaire ».

Ce numéro de *Recherches et applications – Le français dans le monde* apporte un éclairage novateur sur les différentes problématiques liées à l'évaluation en DLC et permet de « désévidencier » beaucoup d'évidences, comme le soulignent E. Huver et A. Ljalkova dans la présentation du numéro qui offre, par ailleurs, une synthèse précieuse sur le sujet.

Wassim El-Khatib
Université Libanaise et Université Saint-Joseph (Liban)

DIS-MOI QUI TE CITE, ET JE SAURAI CE QUE TU VAUX. QUE MESURE VRAIMENT LA BIBLIOMÉTRIE ?

Pansu, Pascal, Nicole Dubois et Jean-Léon Beauvois, (2013), coll. « Points de vue et débats scientifiques », Presses universitaires de Grenoble, Grenoble, 127 pages.



La bibliométrie d'impact est au cœur de ce petit ouvrage (127 pages), extrêmement bien articulé autour de cinq chapitres qui font le tour de la question en apportant des connaissances précises sur les lois scientométriques (loi de Lotka et loi de Bradford) qui donnent cette apparence de précision dans la représentation quantitative de la valeur des chercheurs et des revues. Après une introduction très claire malgré la complexité technique, les auteurs présentent les résultats d'une enquête sur les pratiques de publication des chercheurs en France, qui met en évidence à la fois leur variété et les différences de prise en compte des indicateurs bibliométriques dans les stratégies de publication selon les disciplines. Le quatrième chapitre rappelle cinq principes majeurs qui devraient s'appliquer à une évaluation acceptable : une mesure d'impact ne doit pas influencer par rétroaction sur les choix de recherche des chercheurs ; une mesure d'impact ne doit pas agir comme obstacle à la publication d'articles pertinents (et l'on pense ici à la publication de résultats négatifs) ; une mesure d'impact doit permettre à des revues de qualité scientifique comparable d'avoir les mêmes chances d'être indexées dans la base de données utilisée ; une mesure d'impact doit permettre à des articles de même pertinence théorique et méthodologique, publiés dans des revues indexées, d'avoir les mêmes chances d'être lus, quelle que soit la revue dans laquelle ils paraissent ; une mesure d'impact ne doit refléter que le potentiel d'influence scientifique ou les qualités scientifiques d'un article. Or, les auteurs montrent comment, de pratiques des chercheurs à des stratégies de publication, une logique de régulation sociale proche d'un modèle de marché structure la diffusion des savoirs qui finit par peser sur l'activité de recherche en tant que production de connaissances scientifiques. Ce chapitre se termine sur une ouverture à partir d'un point de vue culturellement décalé (une position géopolitique empruntée au courant des psychologies indigènes) qui dénonce la construction et la propagation de l'imaginaire bibliométrique d'impact comme source unique de référence acceptable. La référence ethnocentrée devient modèle et le modèle sert de référentiel d'évaluation ; l'exemple de formatage par l'anglicisation imposée des revues anglo-saxonnes dominant le marché illustre le risque d'enfermement de la science (cf. les pratiques de certaines revues qui déconseillent les références non anglophones). Il ne s'agit pas d'une entreprise d'internationalisation des connaissances, mais d'étendre un modèle jugé excellent par un groupe d'éditeurs et de chercheurs. À travers l'exemple de la recherche en psychologie dans le monde, les auteurs proposent une alternative en distinguant la recherche dans une nation particulière et la recherche internationale dans toutes les nations en retenant trois critères : le critère de réputation (en considérant les nations où se pratique une recherche visible dans la discipline considérée, avec constitution d'une commission nationale d'experts) ; un critère de recherche internationale où sont retenues les trente meilleures nations de la recherche scientifique toutes disciplines confondues ; le critère de recherche dans la spécialité (les nations classées parmi les trente meilleures pour la discipline). Concernant les revues, ils proposent cinq critères pour figurer dans une base de données internationale : l'évaluation des soumissions par les pairs ; l'existence d'un comité éditorial national ; l'existence d'un comité de lecture international ; les articles doivent être assortis de courts résumés dans la langue locale et de résumés plus longs en anglais (2 500 mots) ; la présence de mots-clés dans la langue locale et en anglais ; la présence d'une liste de références bibliographiques soumise à aucune obligation ou interdit.

Un livre à mettre en valeur dans les centres de recherche, à conseiller dans les écoles doctorales, au moins pour permettre que ne soient pas esquivés le débat et un positionnement professionnel conscient.

Au-delà de la question bibliométrique, c'est aussi un questionnement plus épistémologique sur la qualité de l'infométrie comme mode de production de données pour la recherche qui est soulevé. Aucune démarche comptable n'est exempte de manipulations potentielles. Opposer le nombre (considéré comme objectif) au discours (inévitablement subjectif), relève d'une part d'un figement de la démarche scientifique, alors que de nombreux progrès ont pu être faits en analyse de données qualitatives complexes (en particulier grâce au traitement automatique du langage, à l'analyse du discours, à l'analyse conversationnelle). Ensuite, d'une absence de prise en compte du fait que les données comptables sont produites à partir de projets de recherche, de protocoles d'enquêtes, de questionnaires qui sont générés par des discours qui induisent les résultats comptables. Le nombre n'est jamais pure représentation des savoirs.

Patrick Chardenet

1- Site de l'ambassade de France au Tchad, cité par l'auteure, page 169.

2- Marcel Postic, dans sa préface à Adoum Mbaïosso, (1990), *L'éducation au Tchad : bilan, problèmes et perspectives*, Paris, Karthala, page 6.



En français et en d'autres langues

L'INTERCOMPRÉHENSION : UNE AUTRE APPROCHE POUR L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

Caddéo, Sandrine et Marie-Christine Jamet, (2013), Collection F, Hachette, Paris, 191 pages.



Cet ouvrage offre, dans la ligne formative qui est celle de la collection où il est proposé, un espace de réflexion méthodologique sagement articulé avec des pistes concrètes pour que formateurs et enseignants puissent adopter et adapter l'approche intercompréhensive dans leurs pratiques pédagogiques.

Ce livre a le mérite d'être le premier qui, dans le domaine de l'intercompréhension (IC), en constitue un travail rigoureux et complet de divulgation didactique. S'avère particulièrement appréciable l'ample spectre de courants (intra et interfamiliaux), écoles (européennes et hors UE) et dispositifs didactiques intercompréhensifs qui y sont considérés ainsi que la diversité de situations pédagogiques qui y sont retenues en tant que terrain d'application plausible de ces derniers.

Les auteures se sont appuyées sur leur connaissance du domaine à la fois théorique – scientifique et didactique – et pratique – expérience dans la conception de matériel didactique et dans la mise en place d'enseignements et de formations axés sur l'IC. De par la clarté de leur discours, l'accessibilité des contenus abordés et la structure de leur ouvrage, S. Caddéo et M.-C. Jamet contribueront sans doute à ce que l'IC soit testée/intégrée/disséminée aussi bien dans des créneaux formatifs monocentrés, visant une seule langue cible, que dans des instances didactiques plurilingues.

Du reste, *L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues* s'érigera probablement dorénavant en référence incontournable dans la littérature sur le plurilinguisme-intercompréhension, aussi bien pour des chercheurs jeunes ou chevronnés, experts ou néophytes dans la matière, que pour des enseignants de langues (de scolarisation et/ou étrangères), des formateurs et, espérons-le, des décideurs en politiques linguistiques et éducatives ou de concepteurs de programmes et de matériel pédagogique.

Parmi les multiples aspects qui seraient à saluer de ce travail, ceux-ci méritent une mention particulière : l'ancrage valorisant de l'IC dans le cadre de la politique linguistique européenne et du plurilinguisme ; la « défense » de l'IC et la définition de ses différentes acceptions aussi bien depuis une perspective communicative que didactique ; la discrimination éclairante qui est faite entre des concepts aussi porteurs que souvent confondus tels que *voisinage*, *parenté* et *proximité* ; la place enfin accordée à l'oral, quantitativement et qualitativement, comparable à celle réservée à l'écrit ; les nombreuses invitations « pour en savoir plus » ; les exemples pratiques et alléchants qui foisonnent ; le listage incitatif des paramètres à retenir en vue de la conception de parcours didactiques ; les fiches synoptiques de nombreuses méthodes et ressources actuellement en circulation dans le vaste champ didactique qu'est aujourd'hui celui de l'intercompréhension et, dont, comme les auteures ne manquent de le pointer, certains terrains à peine commencent à être explorés, par certains spécialistes, malgré leur caractère essentiel, comme c'est le cas, notamment, de l'évaluation.

Encarnación Carrasco Perea
Universitat de Barcelona (Espagne)



ÉDUCATIONS PLURILINGUES. L'AIRE FRANCOPHONE ENTRE HÉRITAGES ET INNOVATIONS

Omer, Danielle et Frédéric Tupin (dir.), (2013), coll. « Des Sociétés », Presses universitaires de Rennes, Rennes, 236 pages.



Le plurilinguisme occupe depuis une vingtaine d'années une position particulière dans l'espace intellectuel. Fonctionnant comme une utopie bienfaisante et une pratique enviable, il est le pôle positif de notre système de pensée didactique, celui qui contre les pulsions d'ordre monolingue et les discriminations sur lesquelles elles débouchent et façonne de nouvelles perceptions de l'autre, garantes d'entente, de solidarités et de reconnaissances réciproques. C'est une positivité à laquelle nous croyons tous, ici. Trop peut-être, au point de faire reposer tout entier le changement plurilingue sur l'espoir, au risque de le perdre et de s'y perdre avec lui, en ignorant, volontairement ou non, toutes les oppressions et résistances qu'il peut générer, quand il est imposé à travers le prisme de la domination d'une langue sur d'autres.

En ce sens, la grande originalité (et le courage aussi, car les travaux qui vont dans le même sens sont à ce jour trop rares) de l'ouvrage est, sans renier, loin de là, les bénéfices attendus d'une éducation plurilingue, de décrire et d'analyser la mise en œuvre et les résultats d'enseignements bi/plurilingues, non à travers le seul filtre du principe d'espérance qu'ils représentent, mais aussi à travers celui des obstacles qu'ils rencontrent et des incompréhensions et rejets qu'ils peuvent susciter, y compris chez ceux qu'ils sont destinés à favoriser. On ne peut imposer à des communautés l'apprentissage de compétences plurilingues dont elles ne veulent pas.

Posant d'emblée l'idée, comme l'indique le titre, que l'éducation plurilingue ne peut s'appréhender elle-même qu'au pluriel, l'ouvrage est heureusement organisé, d'une certaine manière, comme un puzzle, parce qu'il n'y a pas une éducation plurilingue, mais des géographies et des constellations d'initiatives, avec des pièces différentes suivant les situations. Sous la direction de Danielle Omer et de Frédéric Tupin, il livre ainsi une vingtaine d'études de contextes éducatifs plurilingues et francophones de tous horizons (en Europe et en Amérique du Nord dans une première partie et en Afrique dans une deuxième), mais formant un tout, à travers les voix de chercheurs et d'éducateurs qui tous, de près ou de loin, ont été ou sont impliqués dans les démarches concernées.

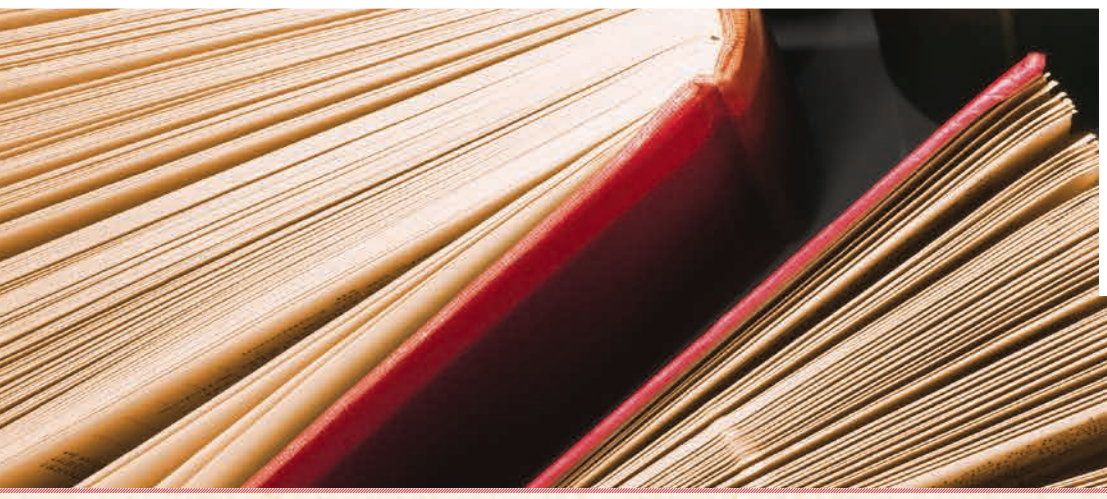
Quels que soient les périodes, collectivités ou pays considérés, toutes les études ont en commun de reconstruire les balancements des politiques éducatives entre la reconduction des monolinguismes nationaux et/ou coloniaux et l'introduction comme langue(s) de scolarisation des répertoires linguistiques des élèves, jusque-là laissés en marges ou absents des cursus institutionnels. Elles montrent toutes combien la mise à l'écart de ces répertoires, qu'il s'agisse du franco-provençal dans le Val d'Aoste, des variétés locales de français à Abidjan, du créole dans la Caraïbe et à l'Île Maurice, des langues kanak en Nouvelle-Calédonie ou des langues nationales en Afrique, est non seulement facteur d'échec scolaire, mais aussi d'inhibitions communicatives et d'insécurité identitaire, sans compter les contradictions inhérentes à cette mise à l'écart, puisque souvent, confrontés à la précarité de l'accès de leurs élèves au français langue d'enseignement, les professeurs n'ont d'autre choix que d'intervenir, quand ils les connaissent, dans les langues de départ et de communication personnelle des élèves.

Mais toutes les contributions, convaincues des défis que représente la mise en œuvre d'éducations plurilingues, montrent aussi qu'un processus de plurilinguisation de l'éducation n'a de chances de réussir que si les agents responsables de sa mise en œuvre (des autorités du pays aux cadres éducatifs et aux enseignants), la communauté parentale et les élèves intéressés eux-mêmes sont conscients de son bien-fondé. Or, c'est loin d'être toujours le cas, comme le fait ressortir la plupart des contributions, qui soulignent combien des indécisions de ce type peuvent transformer en lettres mortes les meilleurs programmes d'éducation plurilingue.

Les auteur(e)s mettent alors en avant, au-delà même des résolutions de politique et de planification linguistiques, dont l'importance n'est pas niée, tout un ensemble de conditions sociodidactiques fondamentales pour le dépassement de telles inerties et la valorisation de la co-présence du français et des langues premières des élèves. Dans cette perspective, ils insistent sur une triple nécessité : au plan social, un travail sur les représentations, qui intègre dans le débat de la communauté éducative et de la société civile, la revalorisation symbolique des langues nationales et autochtones à un plurilinguisme assumé aux côtés du français et de ses variétés locales ; au plan éducatif, un décloisonnement des enseignements dans le cadre de didactiques intégrées des langues et en référence à des formations qui ouvrent les (futurs) enseignants à l'altérité des compétences de leurs élèves ; au plan pédagogique, enfin, la reconnaissance et l'exploitation par les acteurs du procès de la fonction et du sens des alternances de langues en classe et de leurs effets réflexifs et désinhibiteurs sur l'apprentissage, qui conduisent à valoriser la créativité linguistique des élèves plutôt qu'à focaliser leurs manques dans la langue de l'école.

Brassant des dizaines d'interrogations et de propositions fondamentales pour tout projet d'éducations plurilingues, l'ouvrage est ainsi de ceux qui ouvrent la voie à une pratique de la didactique comme intervention politique et démarche de reconfiguration des représentations et dispositifs de scolarisation plurilingues. Analysant le déjà acquis, il montre que l'éducation plurilingue est un espace hétérogène et contradictoire, qui ne peut correspondre au projet de partage qui le porte qu'à la condition d'échapper précisément aux visions surplombantes. Un ouvrage donc à la fois réflexif, militant et critique, dont la lecture ne peut que contribuer à remettre sur la voie d'un meilleur vivre-ensemble plurilingue. La mise en place d'éducations plurilingues est un effort continu et le livre un cheminement réflexif des plus stimulants proposé à tous ceux qui ne se résignent pas à croire le plurilinguisme sur parole.

Patrick Dahlet
Université des Antilles et de la Guyane



Suite de la page 1

[...] Ressources

formation. Le lien vers le site Web de la formation ou à défaut celui de l'université ainsi que le contact des responsables du programme sont systématiquement proposés pour obtenir plus d'information ou procéder à une inscription.

La cartographie des formations constitue également un outil décisionnel qui, en fournissant des informations sur les activités des établissements membres partout dans le monde, facilite la prise de décision et l'étude de la faisabilité d'un projet universitaire.

Un service pour les étudiants, les enseignants-chercheurs, les responsables d'établissement, mais aussi pour l'AUF

Un étudiant qui souhaite améliorer ses compétences, par exemple dans le domaine de la traduction, pourra désormais identifier la spécialité qui lui convient le mieux parmi les soixante et une formations du domaine de la traduction-interprétariat, présentées actuellement dans le portail, dispensées par 36 universités dans 18 pays sur 4 continents. Il pourra alors prendre contact directement avec les établissements ainsi identifiés pour obtenir plus d'information ou pour s'inscrire.

De même, ce site est utile pour les enseignants-chercheurs souhaitant initier un partenariat ou mettre en place une nouvelle formation — il permet d'identifier et d'établir un contact avec des établissements et des collègues travaillant dans le même domaine. Par exemple, une équipe qui souhaite mettre sur pied un master en didactique du français langue étrangère pourra connaître en quelques instants les formations déjà proposées dans sa région ou ailleurs dans le monde. Cette démarche est donc utile pour évaluer la faisabilité d'un projet, identifier les partenaires avec lesquels elle serait susceptible de collaborer ou bien mettre en place une coopération scientifique.

L'information concernant les formations dispensées par les universités dans le monde entier facilite la prise de décision et l'amélioration de la gouvernance d'une université par les responsables d'établissement. Par exemple, le portail pourrait fournir des informations précieuses sur la façon dont d'autres établissements ont mis en place des formations dans un domaine prioritaire, pour connaître les formations de haut niveau dans une discipline donnée ou pour comparer la durée minimale des études supérieures dans différents pays, etc.

Enfin, le portail est utile pour les bureaux régionaux de l'AUF et les instances régionales pour l'élaboration de la stratégie régionale et l'évaluation des projets réalisés.

Jean-Dominique Assié

Pour en savoir plus :

Portail « Cartographie » : http://cartographie.auf.org

Contact : info-cartographie@auf.org