

Débat participatif

« En quoi les langues ont-elles un rôle à jouer dans les sociétés mondialisées au sein d'une Europe fragilisée ? »



Textes des lanceuses et lanceurs de débat

Manifestation à l'origine des associations



Acedle

Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères

<https://acedle.org/>



Asdifle

Association de didactique du français langue étrangère

<https://asdifle.com/>



Transit-Lingua

Association Travaux en Réseaux, Approches Nouvelles en Situations Interculturelles et Transnationales

<https://transitlingua.org/>

L'Acedle, l'Asdifle et Transit-Lingua remercient le service DSIC-ENEAD et le laboratoire DILTEC de l'Université de La Sorbonne nouvelle-Paris 3 pour leur implication sur le plan logistique et technique, en particulier : Isabelle Turmaine et Audrey Rozowykwiat (DSIC-ENEAD) ; Muriel Molinié ainsi que Alice Burrows, Marija Apostolovic, Nadia Bacor, Danilo Bomilcar, Anne-Sophie Cayet, Muriel Jorge, Magali Ruet (DILTEC EA2288).

Avec le soutien de



Avec l'appui du DSIC-ENEAD



Table des matières

Giovanni Agresti	1
Mathilde Anquetil	5
Michel Candelier	11
Stefania Cavagnoli	15
Texte en italien.....	15
Traduction en français.....	17
Daniel Coste	21
Anthony Liddicoat et Martine Derivry	24
Texte en français	24
Traduction en anglais	26
Veronica Hagi	30
Claire Kramsch, Noah Katznelson, Jessica Adams	33
Texte en anglais.....	33
Traduction en français.....	35
Émilie Lebreton	38
Aleksandra Ljalikova	43
Isabelle Mordellet-Roggenbuck	47
Angela Scarino et Michelle Kohler	50
Texte en anglais.....	50
Traduction en français.....	52
Jonathan Szajman	56
Alessandra Tomaselli	59
Texte en italien.....	59
Traduction en français.....	60
Daniel Véronique	62

Giovanni Agresti

Avec le soutien de l'association DORIF-Università (Centro di documentazione e di ricerca per la didattica della lingua francese nell'Università italiana), de l'Unité Mixte de Recherche IKER (Langue et textes basques), du réseau international POCLANDE (Populations, Cultures, Langues et Développement) et d'Hélène Velasco-Graciet, présidente de l'Université Bordeaux Montaigne.

Le paradigme plurilingue pour une révolution humaniste

À l'âge de la globalisation, la diversité linguistique est menacée. Ce constat n'est pas nouveau. Mais aujourd'hui nous commençons peut-être à prendre pleinement conscience de sa portée. La menace n'est guère anodine : vaste, pesant aussi bien sur les langues moins répandues que sur les langues nationales, elle est également profonde, mordant sur la vie des individus et conditionnant parfois lourdement les communautés.

L'hégémonie de la dimension économique et l'idolâtrie du marché global qui la couronne, triomphant des vieilles idéologies, représentent sans aucun doute des facteurs de risque majeurs. Sans visage, si ce n'est celui de l'argent, l'économie globale participe d'une microphysique du pouvoir qui colonise jusqu'à l'imaginaire. Ainsi, la crise de la diversité linguistique est, d'abord et surtout, une crise des pratiques culturelles traditionnelles et de leur *transmission* : on ne transmet aux nouvelles générations que ce que l'on *imagine* être économiquement rentable, bien entendu d'après le modèle dominant.

Ainsi, de toutes les formes que peut prendre aujourd'hui la protection de la diversité linguistique, il n'y a que la patrimonialisation des langues qui soit vraiment tolérée, voire récupérée par l'idéologie dominante. Ersatz compensatoire, réponse, *a maxima*, à une instance de réparation historique et, *a minima*, simple caution rhétorique, la patrimonialisation n'en rime pas moins avec « cristallisation » et, parfois, avec « folklorisation ». Elle se situe donc dans bien des cas aux antipodes d'une revitalisation et d'une re-fonctionnalisation réelles des langues. C'est juste du mieux que rien.

Par rapport au passé, il y a à présent un élément nouveau et décisif. Pour fragiliser la transmission intergénérationnelle des langues et des cultures, il n'est plus besoin de les stigmatiser, comme on a pu le faire, par exemple, au lendemain de la Révolution française, en s'en prenant aux « patois » – coupables présumés de plonger les esprits dans les ténèbres de l'ignorance. Aujourd'hui, rien que par sa force « gravitationnelle », c'est l'économie globale qui infirme et décrédibilise tout soutien à la diversité linguistique, dès lors que celle-ci se configure comme une barrière aux échanges des marchandises, à la vitesse de la communication et à la mobilité des individus.

La globalisation, telle qu'elle se présente aujourd'hui, n'est pas qu'une configuration économique planétaire : c'est une *structure culturelle intégrale et incorporante*. Tout se tient : à une économie globale correspondent une langue et une culture globales. Ainsi, par exemple, le dogme de la croissance économique illimitée, qui participe des fondements du marché global, ne peut en effet se déployer que dans le cadre d'une société vorace de consommation, qui présuppose à son tour une communication simplifiée, incessante, purement instrumentale et un délit ou déni de conscience (ou d'attention) : notre Planète, ses ressources, ne sont pas illimitées, de même que notre vie. Le consumérisme entretient un mensonge, se basant sur une interaction qui n'en est pas une : c'est le régime de l'offre et de la demande. Et ce régime communicationnel entre fournisseurs de services et de produits et clients semble bien-former de plus en plus n'importe quelle interaction, jusqu'aux discours les plus intimes.

Il s'agit d'un échange biaisé, car il est caractérisé par une demande toujours croissante de biens, matériels et immatériels, dont la nécessité n'est très souvent qu'apparente. Ces besoins sont nourris d'une part par des fantasmes de bien-être, de liberté et de réussite individuels, et de l'autre par un sentiment d'insatisfaction permanente, de déclassement, par une fragilisation du sujet qui naît, aussi, de la pulvérisation de la mémoire collective et des réservoirs symboliques des communautés, abrités

entre autres par les langues et les récits dont celles-ci sont porteuses. C'est en appauvrissant la dimension culturelle, mémorielle et spirituelle (au sens laïque du mot) du sujet, sa dimension *linguistique* et son autonomie intellectuelle, *ses récits intérieurs*, qu'on fait de celui-ci un besogneux consommateur d'émotions (stéréotypes), de confort, de plaisirs, de distractions facilement accessibles. Dès lors, on peut compter sur son insatisfaction permanente et sa revendication du bonheur pour lui vendre sans cesse des appâts.

En polluant l'environnement qu'elle exploite pour s'alimenter à l'infini, en incorporant et bien-formant la société, la globalisation se doit d'assujettir et de polluer le langage et finit par contaminer les esprits. On a pu observer que les sociétés envahies par un langage stéréotypé (ou *langue de bois*) sont celles où les travailleurs sont le plus en perte de droits. Le sujet est... assujetti par le système, et ce à partir de ce qu'il a de plus irréductible : sa parole.

Comment tolérer, dès lors, la dérive monolingue ou oligolingue qui sévit aujourd'hui, qui prend l'aspect d'une dérive déshumanisante ? Nul ne nie l'importance de quelques langues de grande communication internationale. Au contraire : ces instruments peuvent être, entre autres, le levier de changements multiples et rapides, par exemple dans le cadre de la technique et des mœurs, des styles de vie. Mais cette puissance de voix doit être équilibrée et maniée avec grande prudence, car en aucune manière elle ne devrait servir d'argument pour écraser le pluralisme linguistique et culturel. Loin de représenter une sorte de rédemption de l'humanité surgie de Babel, un aboutissement inéluctable, une marque sûre du progrès des civilisations occidentales, la dérive monolingue ou oligolingue doit être mise sévèrement en question, car elle risque de précipiter l'espèce vers sa ruine. La perte de diversité linguistique accompagne la perte de biodiversité, l'homologation et le conformisme culturels, la perte de créativité dans les sciences, avec des conséquences directes que l'on commence à chiffrer et des conséquences indirectes, à moyen et long terme, dont on peine à mesurer l'ampleur réelle.

Quoi qu'il en sera de la diversité linguistique, on peut déjà évaluer les effets néfastes de la globalisation économique. Au lieu de se poser en tant qu'agent démocratique de redistribution, la compétition globale finit par centraliser le pouvoir et provoque des déséquilibres redoutables aux niveaux économique, social, territorial (abandon des campagnes et des montagnes et concentration dans des villes toujours plus polluées et tentaculaires) et environnemental (impact dévastateur sur les milieux naturels). Force est de constater que la globalisation issue des politiques néolibérales n'a pas vraiment amélioré les conditions d'existence des sujets et des collectivités, creusant un fossé de plus en plus large et profond entre les très riches (de plus en plus riches et de moins en moins nombreux) et les pauvres (de plus en plus nombreux), mettant à mal les classes moyennes, mettant en danger l'équilibre écologique de notre maison commune et sanctionnant des formes de dépendance économique voire de néocolonialisme de fait de peuples tout entiers via, par exemple, l'endettement, la privatisation de cultures traditionnelles à travers les brevets, le décalage et la soumission technologiques... Des conflits armés, des soulèvements sociaux réitérés, des formes de malaise ou d'aliénation semblent se multiplier un peu partout, sur fond de désertification culturelle.

La compétition globale, souvent érigée en gage de liberté, de démocratie et de progrès, est en réalité porteuse de conflits et semble miner le sentiment d'appartenance à plusieurs communautés à la fois : familiale, locale, régionale, nationale, continentale, mondiale. Cela ne peut que fragiliser les liens sociaux, délégitimer la diversité linguistique (ou cohabitation heureuse dans un même répertoire – individuel ou collectif – de langues locales, nationales, internationales etc.) et saper l'esprit de solidarité.

C'est pourquoi il convient de marquer une différence nette entre une *globalisation* marchande, agressive, centralisatrice, tendanciellement monolingue, et une *mondialisation* – et mobilisation – salutaire des esprits, une pensée-monde équilibrante et distributive, riche de la diversité des apports.

La pensée-monde est une pensée qui relève le défi de la complexité et accepte de se faire à la fois exigeante et humble. La globalisation marchande cultive en revanche le narcissisme et la paresse intellectuelle, en installant souvent un redoutable déterminisme : 1) on est malheureux parce que dépossédés de nous-mêmes faute de transmission/réception culturelle et mémorielle > 2) on veut être heureux, on prétend en avoir le droit > 3) on est infantilisés en raison de la désertification mémorielle

et culturelle et on croit que le consumérisme nous guérira > 4) d'ailleurs, tout peut s'acheter, il faut juste parler la même langue et adopter, partager un même discours. Le cercle se clôt. Le consensus fabrique la vérité. Langue et discours finissent par converger ou se confondre. Quid de la parole subjective ?

La réduction de la diversité linguistique et l'appauvrissement des capacités discursives et dialogales du sujet et des groupes semblent donc deux symptômes d'une même pathologie culturelle, deux effets d'un même processus de diminution du monde. C'est pourquoi, du point de vue théorique, il n'est plus suffisant de souhaiter protéger la diversité linguistique : il faut comprendre que c'est par la diversité linguistique que passe notre avenir, individuel et civilisationnel. Le plurilinguisme individuel associé au multilinguisme sociétal devrait être pensé comme le soubassement d'une révolution humaniste plus que comme l'un de ses produits éventuels.

La résistance à la dérive monolingue s'organise. Elle prend parfois la forme du repli identitaire ou de la révolte solitaire, qui finalement finissent par reconduire le pouvoir dominant : le nationalisme, la xénophobie, le racisme sont hélas de mise aujourd'hui, et sont aussi le produit direct ou indirect de la globalisation marchande et des égoïsmes qu'elle produit et entretient. Mais cette résistance peut prendre également des formes plus articulées, fécondes et exigeantes. Celles-ci passent principalement par la mise en valeur aussi bien de la dimension sociale des échanges que de l'épaisseur de la parole humaine et de la mémoire. Contre toute fermeture, individuelle ou communautariste, l'ouverture à l'altérité peut se réaliser moyennant la prise en compte des langues et des récits de ceux qui ont été davantage exclus jusque-là : les gardiens de mémoire, les passeurs de mémoire, les relais intergénérationnels, les sans-voix, les sujets minoritaires. Des femmes, des hommes, riches en expérience de vie, au plus près de la vie et du contact humain, habités par le sentiment de la schise et de la limite. Mais on ne peut véritablement se dire que par *notre langue maternelle*.

Il y a là un constat majeur : au lieu de les protéger nous, ce sont nos langues maternelles qui nous protègent, car elles s'enracinent au plus profond de notre être et permettent, contre toute tentation de repli, de « faire communauté » et de nous projeter dans le monde de la manière la plus authentique qui soit. La désaliénation individuelle et collective passe par là. Voilà pourquoi la révolution nécessaire aujourd'hui doit être à la fois sociale, humaniste et langagière. Dans cette perspective, loin d'être une finalité ou de se configurer comme un tournant épistémologique, les extraordinaires innovations technologiques qui marquent notre époque ne peuvent jouer que le rôle d'outils, d'instruments accélérateurs. Les technologies qu'il faut développer seront de plus en plus celles de l'esprit, les ressources intérieures. Le développement du sujet ne devrait pas se mesurer à l'aune de sa « capacité de risque », comme le prétendrait la « culture » financière, ou de sa capacité à gagner la compétition, à écraser l'autre. Le sujet « développé » ne saurait être non plus un consommateur : il doit être vu, pensé, ressenti comme un écrin de mémoire et de vie, un bijoutier de l'expérience, un chef cuisinier du partage. Il doit être conscient des richesses qui l'habitent. Il deviendra par conséquent moins besogneux d'objets matériels, de prothèses technologiques, et plus souverain de sa parole : sans pour autant céder à la facilité d'une parole publique dérégulée, bon marché et faussement démocratique ; sans pour autant reconduire une parole autrui mille fois copiée et collée ; sans pour autant se laisser emporter par des effets de mode. Cette parole libérée du sujet – profonde, réflexive, ciselée, créatrice – sera la synthèse des paroles plurielles qui l'ont traversé, en présence (ses propres interactions), en absence (les interactions indirectes), en latence (la mémoire de langue que la communauté à laquelle il appartient recèle en son sein).

C'est dans la perspective de conquête ou reconquête de cette parole à la fois créatrice et enracinée que le paradigme plurilingue doit être mis au cœur d'un projet novateur de société. Ce paradigme met l'accent sur le sujet, confronté à plusieurs altérités, qui participent de sa construction culturelle, linguistique, émotionnelle et mémorielle. Un sujet plurilingue est un sujet qui, le plus souvent, a peiné à le devenir, et qui est particulièrement sensible et conscient de la nature de la langue, du discours et, donc, des enjeux de la communication. Un sujet plurilingue saura dire différemment les mêmes objets,

saura les mettre en perspective, et aura sans doute quelques outils supplémentaires pour échapper aux représentations stéréotypes du monde et à ses violences symboliques.

Nous aimerions dire que le sujet plurilingue est le vrai citoyen de l'Europe et de la Méditerranée, d'aujourd'hui comme de demain. Inlassable passeur de frontières, il lui incombe de tisser, de coudre des relations entre les nombreuses pièces d'une mosaïque linguistique et culturelle qui, de par sa profondeur historique, n'a sans doute pas d'équivalent dans le monde. Au lieu de ressentir de plus en plus de distance à l'égard des institutions continentales, comme c'est malheureusement le cas aujourd'hui, le vrai citoyen de l'Europe et de la Méditerranée doit se sentir investi de leur construction : la richesse mémorielle et culturelle de cette région, on ne devrait jamais l'oublier, est le résultat d'une interaction plurimillénaire de ses habitants qui a débouché sur des synthèses qui sont des monuments de civilisation. Penser que ce formidable creuset culturel a besoin, aujourd'hui, d'une configuration monolingue et monoculturelle, sous prétexte d'« internationalisation » et de compétition globale, est le leurre ultime. La révolution sociale, langagière et humaniste est, tout comme au début de l'humanisme, une question de rencontres, d'échanges, d'apprentissages et de déplacements à l'intérieur de ce Continent et de cette Mer qui est la nôtre et qui est le carrefour, ou plutôt la charnière, de trois continents.

Nous proposons là juste les prémisses idéologiques d'une intervention sur la façon d'entendre et de valoriser la diversité linguistique et culturelle et dans la manière d'agir pour faire remonter les ressources d'ordre prioritairement social que celle-ci recèle. Ce programme est assurément fait de multiples actions, qui touchent les mondes de la recherche et de la formation autant que l'engagement politique et civique. Bien entendu, il n'y a pas de solutions clés en main. Mais l'alerte est lancée, le débat est ouvert et ne se refermera pas demain.



Giovanni Agresti est professeur en Sciences du langage à l'Université Bordeaux Montaigne. Il a défini la « linguistique du développement social ». Président du réseau scientifique international POCLANDE (Populations, cultures, langues et développement), il a organisé à compter de 2007 des conférences internationales annuelles à l'Université de Teramo (Italie), les Journées des Droits Linguistiques, devenues en 2015 le 1^{er} Congrès mondial des droits linguistiques. Membre du Comité scientifique de l'Académie Internationale de Droit Linguistique de Montréal et professeur honoraire de l'International University of Fundamental Studies de Moscou.

Mathilde Anquetil

Sur la base d'échanges avec différents enseignants universitaires impliqués dans le domaine de l'intercompréhension.

L'intercompréhension entre langues voisines : un rôle à jouer dans les sociétés mondialisées au sein d'une Europe fragilisée ?

À la question principale posée par l'Appel au débat des associations Acedle, Asdifle et Transit-Lingua « En quoi les langues ont-elles un rôle à jouer dans les sociétés mondialisées au sein d'une Europe fragilisée ? », nous avons interrogé divers acteurs très impliqués dans la recherche et la didactique de l'intercompréhension (désormais IC) pour recueillir leur avis sur des questions que nous avons dérivées de la problématique générale.

- 1. Quel rôle voyez-vous pour l'intercompréhension dans le débat proposé par les associations Acedle, Asdifle et Transit-Lingua ? En tant qu'acteurs de cette approche pour une communication plurilingue envisagez-vous d'inclure un aspect politique/citoyen dans les finalités éducatives de votre action ?**
- 2. L'approche plurilingue de l'intercompréhension peut-elle, pour sa modeste part, jouer un rôle politique dans la recherche d'une alternative à la menace d'un repli dans une « Europe des Nations » ou à la fuite en avant dans une Europe technocratique uniformisante, assujettie à la globalisation néolibérale ?**
- 3. Comment l'IC peut-elle participer activement à la promotion des échanges et solidarités entre l'Europe, l'Amérique latine, l'Afrique francophone et lusophone, les Caraïbes, l'Océan Indien, la « Romanophonie », dans le contexte de la mondialisation ?**

Signalons ici les principaux projets dans le domaine de l'IC portés par les enseignants universitaires ayant participé à notre enquête :

Selma Alas Martins (UFRN, Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Natal - Brasil) - Projets d'intégration de l'IC dans les écoles publiques au Brésil : « Intercompreensão de Línguas Românicas: aprendizagem sem fronteiras ? »¹.

Maria Helena Araújo e Sà (Universidade Aveiro - Portugal) - Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores : Diretora Programa Doutoral em Educação. Coordinatrice dans les projets européens : GALANET, coordinatrice principale GALAPRO, REDINTER, MIRIADI² et EVALIC³.

Philippe Blanchet (Université Rennes 2 - France) - Responsable de l'équipe de recherche transversale MIAC⁴ (Modélisation de l'Intercompréhension et de l'Acceptabilité des interactions) du PRES Université Européenne de Bretagne. Laboratoire PREFics⁵ Plurilinguismes, représentations, expressions francophones, information,

¹ <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/viewFile/2059/2399>

² Informations et liens sur les projets européens GALANET, GALAPRO, REDINTER, MIRIADI disponibles sur : <https://www.miriadi.net/projets>

³ <https://evalic.eu/>

⁴ <https://hal.inria.fr/hal-00832471>

⁵ <https://intranet.univ-rennes2.fr/prefics>

communication, sociolinguistique. Coordonnateur scientifique des séminaires de formation à la recherche en didactique des langues et des cultures de l'AUF.

Maddalena De Carlo (Università di Cassino - Italie) - Coordinatrice dans les projets GALAPRO, REDINTER, MIRIADI et EVALIC. Association APICAD.

Christian Degache (Belo Horizonte UFMG - Brésil) - Coordinateur dans les projets GALANET, GALATEA, DIALINTERCOM, GALAPRO, REDINTER, COOPERA, MIRIADI. OIF : MOOC EFAN langues « Outils numériques pour l'intercompréhension »⁶. CAPES-COFECUB⁷ (coopération académique franco-brésilienne) : Projeto DIPROLínguas, Distância e proximidade entre português, francês e outras línguas : potencial da reflexão comparativa. AUF : référent pour l'IC.

Angela Erazo Munoz (Universidade Federal da Paraíba - Brésil) - Universidade Federal da Integração Latino-Americana UNILA⁸ : Programa Nacional Idiomas sem Fronteiras, Intercomprensión plurilingüe en contexto académico bilingüe. Programa de cooperação COOPERA CMIRA⁹ Rhône-Alpes Explora'doc França – Brasil.

Sandra Garbarino (Université Lyon 2 - France) - Coordinatrice dans les projets GALANET, GALAPRO, REDINTER, coordinatrice principale MIRIADI, Association APICAD

Laura Masello (Montevideo Universidade de la Republica - Uruguay) - Union Latine : LIMBO. Movilidad MERCOSUR en Educación Superior : Responsable y coordinadora académica. Proyecto regional Identidad plurilingüe, operatividad bilingüe. CAPES-UDELAR : Lenguas extranjeras y uso de bibliografía en el área humanística en francés y portugués. CLEFS-AMSUD : La recherche en langues, cultures et littératures en Amérique du Sud : politiques linguistiques et production de connaissances de la Red CLEFS-AMSUD. Asociación de Universidades Grupo Montevideo.

Daniella Police-Michel (Université de Maurice) - Coordinatrice dans les projets GALANET, MIRIADI. OIF : CLOM « L'interculturel dans l'Intercompréhension en langues romanes »¹⁰.

Ce texte n'est pas une déclaration collective mais vise à mettre en perspective nos interrogations de départ avec les informations et opinions recueillies auprès des collègues. Nos questions restent ouvertes et se posent au débat mais une synthèse des réponses en provenance du secteur pourrait permettre de mieux l'encadrer.

Tous les experts interrogés, dans leurs réponses directes et/ou le renvoi à leurs publications de référence sur les points soulevés, se situent d'emblée dans la problématique en soulignant maintes fois l'aspect citoyen de l'éducation au plurilinguisme par l'intercompréhension. M. De Carlo rappelle l'engagement européen en ce sens, tout en signalant que la promotion du plurilinguisme ne doit pas camoufler un bilinguisme obligé mais se traduire par les approches plurielles en didactique des langues, dans le cadre d'une politique linguistique comme « effort systématique, rationnel et fondé sur une analyse théorique [qui] se situe au plan de la société, et vise à résoudre les problèmes liés à la langue en vue d'accroître le bien-être » (Grin, 2002)¹¹.

On constate dans le domaine de l'IC, la réitération de thèmes antagonistes : d'une part l'IC comme « pluralité bien vécue », « facilité-facilitation », bonheur communicatif dans la communication plurilingue ; de l'autre l'engagement dans la lutte contre les ethnonationalismes et les « barrières des langues » grâce à l'aménagement d'une fluidité dans la circulation d'une langue à l'autre, en somme la promotion d'une manière « d'être aux langues » pacifiée et socialement inclusive. Les textes institutionnels européens sur le plurilinguisme sont constamment rappelés comme source de légitimité de l'approche, encore pionnière dans les faits. Force est de constater qu'il y a là une sorte de « formation discursive » (Foucault, 2010)¹² profondément ancrée dans l'ethos professionnel du

⁶ <https://www.fun-mooc.fr/courses/course-v1:grenoblealpes+92007+session03/about>

⁷ <https://www.campusfrance.org/fr/capes-cofecub>

⁸ <https://portal.unila.edu.br/>

⁹ <https://www.bourses-etudiants.ma/organisme/cooperation-et-mobilites-internationales-rhone-alpes/>

¹⁰ <https://www.francophonie.org/CLOM-interculturel-intercomprehension-47869.html>

¹¹ Grin, F. (2002), *L'économie de la langue et de l'éducation dans la politique d'enseignement des langues*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

¹² Foucault, M. (2010), *L'archéologie du savoir*, Paris : Gallimard.

secteur, qui a cependant été épinglée par Bruno Maurer¹³ comme constituant d'une idéologie dominante, cache-misère en habits d'arlequin face aux dérives néolibérales de la gouvernance européenne y compris dans le domaine des politiques linguistiques.

Mais si la lucidité quant aux enjeux politiques des discours institutionnels sur le plurilinguisme est un point en faveur de cette critique, ne serait-ce pas un mauvais procès que de mettre en accusation (« enseignement de l'ignorance » via l'« ouverture à l'altérité » *versus* efforts et temps nécessaires pour l'enseignement-apprentissage effectif des langues) les acteurs du champ qui, par leurs recherches-actions, ont permis de dépasser les pétitions de bonnes intentions par la création et mise en place d'une panoplie de pratiques, matériaux, dispositifs didactiques d'exercice effectif de l'IC. L'intercompréhension n'est en effet plus la reconnaissance d'une faculté (la compréhension mutuelle, le rêve d'une anti-Babel)¹⁴ mais une branche de la didactique qui implique l'enseignement de techniques de développement. Le domaine tente de remédier à ses faiblesses (manque de référentiels de compétences, manque d'instruments d'évaluation et de certification, manque de progression au-delà des pratiques de découverte) et est désormais engagée dans un processus d'institutionnalisation (Anquetil, De Carlo, 2016)¹⁵ qui n'est d'ailleurs pas dénuée d'enjeux de pouvoirs professionnels, scientifiques, nationaux et internationaux, dont la démarche pionnière et iréniste pouvait se croire exempte¹⁶.

Mais les éventuelles dérives d'une « mise en grille »¹⁷ de l'IC dans le sillon du CECRL et de son volume complémentaire dénoncée dans la tribune de mai 2017 qui avait fait l'objet d'une première coopération entre les associations à l'origine de notre discussion, n'est pas le souci majeur de nos informateurs. Pour le débat actuel, ils ont surtout rappelé l'apport de l'IC en tant que mise à disposition d'un espace de partage des langues minoritaires ou minorées dans l'espace social, européen et au-delà de ses frontières, dominé par les « monolingues des puissants » : l'anglais, mais aussi le français de Paris, le castillan. Un espace de résistance à l'homologation et à l'enfermement pour l'occitan, le corse¹⁸, les créoles, le catalan¹⁹, le portugais brésilien, les variantes américaines de l'espagnol, qui y trouvent non seulement un espace d'expression mais une occasion de se communiquer auprès d'un public bienveillant, non normatif, disposé à faire *l'effort de comprendre*. Cette disponibilité n'est cependant pas un *a priori* établi, mais l'un des objectifs de la démarche et l'expérimentation montre qu'il s'agit par la didactique de « construire la résilience »²⁰ dans l'exposition et la pratique plurilingue, sans pour autant qu'il s'agisse de mesurer ou évaluer un tel « savoir-être ».

¹³ Maurer, B. (2011), *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, Paris : Editions des archives contemporaines.

¹⁴ Jamet, M.-C. (2010), « L'intercompréhension : de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa ? », *Publiforum*, n° 11, Autour de la définition : http://publiforum.farum.it/ezine_articles.php?id=144

¹⁵ Anquetil, M. ; De Carlo, M. (2016), « Politique linguistique européenne et institutionnalisation de l'intercompréhension », Communication lors des X Journées des Droits Linguistiques, Teramo – Italia. Actes en cours de publication : <http://associazionelemitalia.org/le-nostre-azioni/giornate-dei-diritti-linguistici/gdl-2016.html>

¹⁶ Giordano, C. (2008). « L'insoutenable innocence de l'interculturel », in A. Gohard-Radenkovic et A. Jalil Akkari, *Coopérations internationales : entre accommodements interculturels et utopies du changement*, Paris : L'Harmattan, 161-170. // Gohard-Radenkovic, A. (2012), « Le plurilinguisme, un nouveau champ ou une nouvelle idéologie ? Ou quand les discours politiquement corrects prônent la diversité » in *Alterstice*, n°1, vol.2, 89-102. En ligne : https://www.journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/view/Gohard_Alterstice2%281%29

¹⁷ Cassin, B. (2014), *Derrière les grilles. Sortons du tout-évaluation*, Paris : Fayard, coll. « Mille et une nuits ».

¹⁸ <https://umrlisa.univ-corse.fr/spip.php?article613>

¹⁹ On saisit aisément les enjeux politiques de l'affirmation du catalan en Catalogne, seule région européenne ayant d'ailleurs inclus l'intercompréhension dans sa politique linguistique éducative (Décrets 119/2015 et 187/2015).

²⁰ Cognigni, E. ; Garbarino, S. (2018), "Costruire la resilienza nell'interazione in un progetto di ricerca internazionale plurilingue Il caso del progetto MIRIADI", in *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*, n° 13, Studi e Ricerche, Edizioni Ca' Foscari : <https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/libri/978-88-6969-228-4/costruire-la-resilienza-nellinterazione-in-un-prog/>

La dimension de la tolérance linguistique à l'intérieur d'une même famille linguistique, contrecarrant les purismes normatifs est souvent mise en valeur, de même que l'accès à l'international de l'expression en « langues régionales ».

L'intercompréhension, comme entraînement à communiquer/collaborer dans un mouvement réciproque d'exposition de soi et de sa pensée *dans sa propre langue-culture mais avec le soin de se faire comprendre par l'autre*, stimule l'apprentissage de compétences que l'on appelle « interproduction » pour une « intercommunication en langues romanes »²¹ : communiquer en modalité plurilingue avec le souci de faciliter la réception de son discours. Elle promeut la recherche active du sens communiqué par l'autre, malgré les opacités, dans la saveur de ses particularités et dans ce qu'il a en commun avec soi, en misant sur la part de transparence linguistico-culturelle et le partage d'une attitude de bienveillance linguistique (Dinvaut, 2016)²². L'intercompréhension offre ainsi l'occasion d'une expérience accessible du face-à-face interculturel dans des dispositifs de communication qui incluent volontairement l'altérité tout en aménageant un terrain d'entente avec une part assumée d'approximation²³.

- ◆ **Question a)** Pratiquer l'intercompréhension, n'est-ce pas une occasion de dépasser l'illusion de la compréhension immédiate (qui n'aurait pas besoin de médiation) typique d'une part de la communication dans les groupes fermés avec leurs dynamiques de replis identitaires amenant à des oppositions conflictuelles *ingroup vs outgroup*, et d'autre part de la communication technocratique désincarnée, supposée neutre, rationnelle et efficace en lingua franca ? Rappelons que l'IC n'est pas en opposition à un usage pragmatique de l'anglais mais à sa domination exclusive qui entraîne aussi un rejet de « l'international » dans certains mouvements politiques nationalistes, ethnocentristes et rétrogrades.
- ◆ **Question b)** Le rôle de l'intercompréhension dans un monde complexe tenté d'absolutiser les différences et de dresser des barrières d'incommunicabilité, pourrait-il être d'introduire les sujets à la « gestion active du malentendu »²⁴, comme maintien durable de la communication dans un « malentendu doublement bien entendu » (Jankelevitch, 1980)²⁵, comme apprentissage d'un comportement linguistico-relational qui jette des bases pour une possible rencontre en aménageant un terrain de tolérance communicative face à la constitutive ambiguïté des relations interculturelles ?

Les questionnements sur l'apport de l'IC dans les problématiques de la globalisation des échanges et des brassements de populations, nous amènent naturellement à dépasser le cadre de l'Europe en particulier pour ce qui est de la famille des langues romanes. Le domaine inclut nécessairement une dimension « post-coloniale », en particulier quant aux possibilités de promouvoir les profils plurilingues des migrants, porteurs de compétences dans les langues européennes comme langues secondes dans leurs pays d'origine, qui peuvent être valorisées et éventuellement utilisées comme langue-pont vers les langues nationales des pays d'accueil européens (Cognigni & De Carlo, 2018²⁶).

²¹ Balboni, P. (2009), "Per una glottodidattica dell'intercomunicazione romanza", in Jamet, M. C. (coord.). *Orale e intercomprensione tra lingue romanze*, Venezia : Le Bricole, 197-203.

²² Cf. Appel à communication 2018 : *Mieux vivre en langues, ou comment passer de l'insécurité à la bienveillance, la bienveillance, la coopération*, Anne-Marie Dinvaut & Luc Biichlé, Avignon Université, Laboratoire Identité Culturelle, Textes & Théâtralité (ICTT) EA 4277 France.

²³ Blanche-Benveniste, C. (2005), « Accepter l'approximation dans l'apprentissage », *Le français dans le monde*, n° 340, 25-26.

²⁴ La Cecla, F. (1997), *Il malinteso, antropologia dell'incontro*, Roma : Laterza.

²⁵ Jankélévitch, V. (1980), *Le je-ne-sais-quoi et le presque-rien*, 2. *La méconnaissance et le malentendu*, Paris : Seuil.

²⁶ Cognigni, E. ; De Carlo, M. (2018, non pubblicato). "La formazione dei docenti di italiano L2 tra distanza e prossimità linguistica: il ruolo delle lingue ponte". *XIV Simposio LESLLA - Literacy Education and Second Language Learning for Adults* (Università di Palermo, 4-6 ottobre 2018).

Il est évident que l'IC ne résout pas tous les maux et souffrances linguistiques, en particulier par le manque de partage des langues non-européennes, nos informateurs tiennent ainsi à marquer les limites de l'approche plurilingue « qui ne saurait se substituer à l'enseignement-apprentissage fonctionnel des langues utiles à la pleine inclusion sociale » mais tend à faire évoluer une vision « point zéro » du locuteur migrant qui reste souvent dominante dans les dispositifs d'« intégration ».

Par ailleurs l'IC en langues romanes a été promue comme dispositif de politique linguistique contre la domination mondiale de l'anglais d'un point de vue explicitement altermondialiste, comme dans l'article de Bernard Cassin (2005)²⁷ dans *le Monde Diplomatique*, souvent cité dans notre domaine. Ce point de vue est repris de façon plus modérée par l'Organisation Internationale de la Francophonie qui a englobé l'IC dans ses recommandations et formations²⁸ et la soutient activement en particulier en Amérique latine. Par ailleurs la DGLFLF s'est aussi associée²⁹ à la diffusion de cette approche. On peut donc voir dans l'IC un domaine de promotion des échanges et solidarités entre l'Europe, l'Amérique latine, l'Afrique francophone et lusophone, les Caraïbes, l'Océan Indien, la « Romanophonie », dans le contexte de la mondialisation.

- ◆ **Question c)** Cette voie avait été ouverte par une autre organisation internationale, l'Union Latine, en collaboration avec l'Agence Universitaire de la Francophonie³⁰, avec la production d'outils didactiques (Itinéraires Romains) sur son site. Actuellement les contacts académiques sont actifs entre les continents mais après la dissolution de l'Union Latine en 2012, quels dispositifs mettre en place pour ancrer durablement les collaborations intercontinentales ?

On constate un vide institutionnel de raccord entre d'une part les projets financés par les institutions européennes (GALATEA, GALANET, GALAPRO, MIRIADI, EVALIC, EUROM5, ICE, EUROCOM, EU&I, EUROMANIA...), où les institutions de l'Amérique du Sud ne peuvent être qu'associés et non membres à part entière, et les initiatives pro-IC sud-américaines qui s'appuient sur des organismes de raccord intra-continentale comme l'Universidade Federal da Integração Latino-Americana UNILA au sein du MERCOSUR, ainsi que l'Asociación de Universidades Grupo Montevideo qui regroupe des universités sud-américaines (dont le Brésil) cherchant à mettre en place un espace de mobilité et échanges de type ERASMUS. Outre les accords bilatéraux comme ECO-Sud, entre la France et le Chili, l'Argentine et l'Uruguay, en particulier, c'est souvent par l'AUF que se créent des liens comme pour le collège doctoral andin³¹ (6 établissements dans la région andine et 6 établissements francophones en France, Belgique et Canada), ou dans le réseau CLEFS-AMSUD, le « Réseau sud-américain d'enseignants-chercheurs en langue française et cultures francophones ». Le lien s'établit par la participation d'acteurs individuels importants du réseau (Patrick Chardenet, Philippe Blanchet, Christian Degache, pour n'en citer que quelques-uns), universitaires français ayant ou ayant eu des fonctions en Amérique Latine qui par leur carrière et leur vécu personnel font le pont lors des projets et colloques.

Il est intéressant de noter que la recherche latino-américaine en IC aboutit à un repositionnement de la langue française, dominante en Europe comme langue de travail du domaine, ce qui est aussi dû aux travaux fondateurs de Louise Dabène et Claire Blanche-Benveniste ; dans le contexte latino-américain, ce rôle est surtout tenu par l'espagnol dans le cadre du bilinguisme continental. Le français est inséré dans les projets plurilingues sud-américains, non seulement dans son statut traditionnel de langue de culture, mais comme langue du continent via la littérature et la pensée francophone des

²⁷ Cassin, B. (2005), « Un monde polyglotte pour échapper à la dictature de l'anglais », *Le Monde diplomatique*, janvier, 22-23.

²⁸ <https://www.francophonie.org/Intercomprehension-en-langues>, <https://www.francophonie.org/CLOM-interculturel-intercomprehension-47869.html>

²⁹ Brochure *L'intercompréhension*, Références 2016, en collaboration OIF – DGLFLF : <https://www.francophonie.org/L-intercomprehension-une-autre.html>

³⁰ Álvarez, D. ; Chardenet, P. ; Tost, M. (coord.) (2011), *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*, Paris : Union Latine. <http://www.unilat.org>

³¹ <https://www.auf.org/nos-actions/toutes-nos-actions/college-doctoral-regional-andin-soutien-aux-etudes-doctorales/>

Caraïbes. C'est en particulier le projet mené par Laura Masello³², dans le projet international intracontinental CAPES-UDELAR entre le Brésil et l'Uruguay et CLEFS-AMSUD³³. Le projet de l'intercompréhension entre langues romanes acquiert par l'insertion du français des Antilles, une attention particulière pour son apport culturel avec en référence le courant de pensée porté par Edouard Glissant. L'intercompréhension y acquiert une dimension philosophique (le Tout-Monde, l'identité-relation, la mondialité, la créolisation...) qui est peu portée dans les projets européens plus alignés sur des perspectives fonctionnelles, y compris dans le traitement de la dimension interculturelle. Notons par ailleurs que l'enseignement des langues via l'intercompréhension y est moins dépendant de concepts dominants européens véhiculés par le CECRL, via les modèles de certifications de langues horizontalement dans les 4 compétences de base. Ainsi la reconnaissance des compétences partielles, uniquement de lecture, correspond à une pratique universitaire établie, par langue ou en intercompréhension comme dans le programme LALIC (*Lecturas sobre y desde América Latina en Intercomprensión*), ce qui permet d'aborder rapidement des textes culturellement significatifs et de former à long terme un public de lecteurs universitaires plurilingues pour le maintien du caractère multilingue de la publication scientifique internationale.

De nombreux observateurs notent que la coopération économique, politique et culturelle entre l'Europe et l'Amérique latine reste frileuse au niveau institutionnel³⁴, malgré son importance stratégique au niveau géopolitique au moment où les alliances nord-atlantiques avec le Royaume-Uni et les États-Unis vacillent. « Nous partageons avec l'Amérique latine une vision des relations internationales fondées sur le multilatéralisme », souligne Javi López, eurodéputé socialiste et rapporteur d'un rapport européen suite à l'audition³⁵ devant le Parlement Européen en 2017 de Rebeca Grynspan, secrétaire générale de la SEGIB, organisation de promotion de la communauté ibéro-américaine dans le domaine de l'éducation et de la culture entre 22 états d'Amérique latine et la péninsule ibérique européenne.

- ◆ **Question d)** Une initiative pour relancer l'intercompréhension en coopération entre l'AUF (région latino-américaine) et la SEGIB (qui pratique couramment l'IC castillan-portugais) pourrait-elle participer à redonner de la vigueur au projet culturel et politique de la communauté latine au niveau européen et mondial, dépassant les rivalités que les fragiles puissances européennes entretiennent via leurs « zones d'influence » linguistico-culturelles dans le monde ?



Mathilde Anquetil (Università di Macerata - Italie) enseigne le français à l'Université de Macerata en Italie dans un département de Sciences Politiques, Communication et Relations internationales. Ses recherches portent sur la didactique des langues, les politiques linguistiques, la Francophonie, l'intercompréhension, l'analyse du discours. Dans le domaine de l'intercompréhension elle a participé aux projets européens Galanet, Galapro, Miriadi et Evalic. <http://docenti.unimc.it/mathilde.anquetil>

³² http://www.fhuce.edu.uy/images/Administracion_de_la_ensenanza/par2018programas/CELEX/IntercomprensionFP.pdf

³³ Gaiotti, C., Masello, L., Lousada, E., Bevilacqua, S. (2016), « Le réseau CLEFS - AMSUD : un nouveau chantier de recherche et d'action associative », *Le français à l'université*, 21/02 : <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=2244>

³⁴ Contrebalancé par les initiatives citoyennes comme le Forum Social Mondial de Porto Allegre.

³⁵ <https://www.euractiv.fr/section/l-europe-dans-le-monde/news/costa-rican-diplomat-latin-america-eu-alliance-crucial/>

Michel Candelier

Texte co-écrit avec les membres suivants de l'équipe « CARAP » actuelle du CELV, au nom de cette équipe : Jean-François de Pietro, Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), Neuchâtel, Suisse ; Brigitte Gerber, Université de Genève, Suisse ; Ildikó Lörincz, Université Széchenyi István, Hongrie, Anna Schröder-Sura, Université de Rostock, Allemagne.

À propos des approches plurielles des langues et des cultures. Insertions institutionnelles, orientations didactiques : considérations critiques et perspectives

Ce texte expose un retour critique collectif de l'actuelle équipe CARAP¹ sur les actions qui ont été menées par ses membres – en appui sur deux institutions européennes (Conseil de l'Europe, Union européenne) et sur certaines institutions nationales –, actions qui tentent de donner aux enseignements linguistiques un rôle à *la fois* pratique et éducatif. Il inclut des considérations relatives aux institutions et au travail mené en lien avec elles ainsi qu'aux orientations des « Approches plurielles » (désormais : AP). Il défend l'idée que l'enseignement des langues a un rôle fondamental à jouer pour faciliter la communication entre les individus et entre les communautés, mais pour autant toutefois qu'il ne se contente pas d'une approche utilitariste et qu'il adopte une perspective éducationnelle ouverte à la pluralité.

1. Quelles attentes à l'égard des institutions ?

Pour nous en tenir au domaine des didactiques des langues, et indépendamment des jugements parfois divergents que chacun des membres de notre équipe peut avoir sur les politiques menées par l'Union européenne, nous pensons que l'image du rôle des institutions européennes repose parfois sur une analyse trop unilatérale, tenant plus de *l'a priori* que de l'examen des textes et des actes. L'expérience collective d'au moins une vingtaine d'années de projets menés en lien avec l'Union européenne et le Conseil de l'Europe nous conduit à affirmer que leur rôle ne saurait être réduit à celui d'une courroie de transmission des intérêts d'une politique néo-libérale vectrice de diffusion d'idéologies éducatives étroitement utilitaristes. L'acceptation de nos projets par ces instances ne relève pas du hasard et du malentendu : elle correspond à des orientations explicitement formulées par ces institutions, que ce soit dans divers textes ou déclarations ou dans le contenu des appels à projets.

Tout cela ne peut se comprendre que si l'on accepte la complexité et si l'on admet qu'il puisse y avoir au sein des politiques de telles institutions des contradictions internes, qu'il conviendrait de mieux étudier plutôt que d'ignorer. Ces contradictions les conduisent à soutenir à la fois, dans un équilibre difficile, d'une part les orientations soucieuses d'un vivre ensemble respectueux des différences et visant à la promotion de chacun.e, et d'autre part des démarches liées à l'idéologie du marché et de la compétition, insensibles à la dimension éducative globale de l'école.

2. Des appuis potentiels pour des actions « de recherche et d'intervention »

Parmi les avantages liés à un travail dans des projets européens (échanges avec des collègues de cultures variées, financement...), nous retiendrons en particulier la possibilité offerte par les institutions européennes de contourner « la mainmise des politiques du haut » (*cf.* termes de l'appel

¹ Nous considérons comme telle l'équipe chargée de la diffusion des Approches plurielles au sein des activités « Formation et conseil » du CELV :

<https://www.ecml.at/TrainingConsultancy/Plurilingualeducation/Team/tabid/2945/language/fr-FR/Default.aspx>

à contribution) au plan national. Il est clair pour nous que des projets innovants comme le projet Eulang en 1997 (financé par l'UE) ou le CARAP en 2004 (financé par le CELV) n'auraient eu aucune chance d'être soutenus à l'époque par les autorités de la quasi-totalité des pays européens, à l'exception notable de la Suisse (soutien au projet Eulang et, à l'interne au projet EOLE). Aujourd'hui encore, il existe plusieurs pays où de tels projets ne seraient pas même envisageables.

Les institutions européennes exercent elles aussi une « mainmise du haut » mais, par la rencontre de pays aux orientations variées, le jeu est plus ouvert. Il semble également que le travail avec les institutions européennes permet de donner une place plus grande à des recherches menées dans d'autres langues que l'anglais et aux orientations spécifiques qu'elles peuvent prendre. Cela est indéniable pour le Conseil de l'Europe, mais bien moins sûr pour l'Union européenne, où les écrits des experts restent marqués par une centration souvent exclusive sur les contributions et traditions anglophones – y compris dans des documents récents allant pourtant dans le sens préconisé dans les AP, tels que le *Proposal for a Council recommendation on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages*.

Tout en insistant sur les bénéfices potentiels de soutiens institutionnels, notre équipe tient cependant à souligner aussi l'importance de celui des acteurs proches du terrain, qui ont un rôle fondamental à jouer dans la perspective d'un « vivre ensemble » dans un environnement plurilingue et interculturel. L'action d'enseignant.e.s engagé.e.s et d'associations telles que DULALA en France (<https://www.dulala.fr/>), ou les bibliothèques interculturelles, comme en Suisse, participent de manière décisive au développement de la réflexion collective, telle qu'elle est conduite, par exemple, au sein de l'association internationale EDiLiC (<https://www.edilic.org/>).

3. Les approches plurielles : contributions à la réflexion collective et premières réponses concrètes

Les orientations des travaux didactiques menés par l'équipe CARAP s'inscrivent clairement dans le cadre du questionnement proposé par les organisateurs. Elles interrogent le rôle des langues – de toutes les langues –, de leur transmission et de leur appropriation dans le contexte européen d'aujourd'hui. Leur originalité, et leur intérêt, tient en particulier à la volonté explicitement affirmée d'une part de *faire travailler les élèves avec la diversité des langues* (cf. définition des AP : <https://carap.ecml.at/Keyconcepts/tabid/2681/language/fr-FR/Default.aspx>), d'autre part de *concilier une approche « utilitaire »* centrée sur le développement de compétences communicatives en contexte multilingue et *une approche éducative* centrée sur les attitudes et représentations langagières des élèves et visant une ouverture à la différence et à la diversité. Nous sommes convaincus ce faisant de répondre de manière pertinente aux besoins actuels des sociétés occidentales confrontées à la multiplication/diversification des contacts sociaux et à la nécessité de développer un vivre ensemble aussi harmonieux que possible. L'enseignement des langues ne peut selon nous se contenter de ne prendre en compte et renforcer que les langues déjà dominantes en déniaut aux autres – ainsi qu'aux locuteurs qui en sont les porteurs – la légitimité sociale, cognitive et identitaire à laquelle elles/ils ont droit.

Un regard autocritique porté sur les réalisations qui constituent notre bilan pratique nous montre que quelques défis doivent être encore relevés. Nous nous y sommes d'ores et déjà employés, en soutien au mouvement, nettement perceptible, qui conduit aujourd'hui plusieurs pays et régions à introduire les AP ou plus généralement la didactique du plurilinguisme dans leurs curriculums.

- ◆ Les AP, dans chaque contexte national, régional ou institutionnel, se doivent en effet de s'adapter aux contraintes – réglementaires, temporelles, matérielles, idéologiques...– auxquelles les enseignants ont à faire face. Pour ce faire, elles doivent s'efforcer de prendre en compte les difficultés que la diffusion et la mise en œuvre des AP met à jour.
- ◆ Elles doivent, mieux qu'elles ne l'ont fait jusqu'alors, montrer qu'elles n'oublient aucunement les missions utilitaires de l'enseignement des langues, censé former les élèves à la maîtrise pratique des capacités langagières en vue, en particulier, de leur insertion professionnelle. Elles

doivent rappeler l'apport concret de la didactique de l'intercompréhension à de telles missions et s'efforcer de rendre plus perceptible l'articulation entre les aspects utilitaires et éducationnels de leurs démarches.

- ◆ Une telle amélioration passe notamment par une clarification de l'articulation didactique et temporelle entre approches plurielles et singulières, ces dernières étant centrées de façon isolée sur la seule langue présentement objet d'enseignement et d'apprentissage. Les AP ne doivent pas être perçues comme un plus que l'on ne pourrait se permettre d'ajouter à un programme le plus souvent déjà très chargé. Il faut pour cela les intégrer, par des matériaux d'enseignement adaptés, dans l'enseignement *ordinaire*.
- ◆ Les AP doivent aussi mieux mettre en évidence leur transversalité, qui touche l'ensemble des dimensions linguistiques et culturelles du curriculum, sans se limiter aux domaines traditionnels des enseignements de langues. Les autres disciplines sont aussi concernées, que ce soit par la question, déterminante pour la réussite du plus grand nombre, de la langue utilisée dans leur enseignement ou par la nécessaire décentration et multiplication des perspectives, par exemple en histoire ou en géographie.

4. Enseignement des langues, AP et technologies numériques

L'enseignement des « langues étrangères » doit considérer le développement des technologies numériques comme une occasion de repenser en permanence ses objectifs et ses démarches ainsi que le choix des activités à mener en classe. Cela suppose une prise en compte de l'apport de ces technologies à la fois en tant que supports des activités d'apprentissage et en tant que supports d'échanges communicatifs à distance s'ajoutant aux échanges en présentiel.

Mais cela suppose aussi une vision plus large des besoins éducatifs auxquels l'enseignement des langues se doit de répondre, en lien avec les évolutions de nos sociétés, selon des voies que les AP se sont déjà efforcées d'emprunter. Cela pourrait/devrait le conduire à renforcer l'attention apportée au développement de la compétence d'apprentissage et à recentrer les activités de classe autour des tâches suivantes :

- Intégration d'échanges authentiques avec des locuteurs de la langue cible (en présentiel ou à distance) dans le processus d'apprentissage (cf. pédagogie des échanges) – voire avec des locuteurs de langues variées en exploitant alors des stratégies de communication plurilingues : intercompréhension (y compris grâce à l'usage remarquable des technologies numériques proposé dans ce domaine), médiation par une langue tierce, traduction, reformulation
- Activités contribuant au développement de stratégies de communication et d'apprentissage dans l'interaction (en présentiel ou à distance, orale ou écrite, blogs plurilingues...).
- Développement de compétences « entre les langues », qu'elles soient d'ordre métalinguistique (comparaison) ou linguistique (utilisation alternative de plusieurs langues ou variétés, passage d'une langue/d'une variété de langue à une autre, médiation linguistique, stratégies d'intercompréhension, translanguaging).
- Développement des compétences et attitudes nécessaires aux échanges en contexte d'altérité, dans leurs dimensions linguistiques et culturelles : ouverture critique à l'altérité, compétences de décentration, de résolution des malentendus et des conflits, etc.
- Développement de compétences à évaluer l'apport des outils numériques qui remplissent certaines tâches de médiation interlinguistique (traducteurs...), à les utiliser de façon adéquate et à en tirer parti pour la poursuite des apprentissages.

Nous souhaitons avoir pu montrer l'apport des approches plurielles des langues et des cultures à un enseignement des langues – et à une réflexion sur l'avenir de l'enseignement des langues – qui a un rôle crucial à jouer pour le développement des compétences requises pour le monde d'aujourd'hui

et de demain, pour peu qu'il sache dépasser les objectifs purement fonctionnels s'inscrivant dans une logique économiste et intégrer une dimension éducationnelle forte. Par-delà, il nous a semblé nécessaire d'éclairer de notre expérience le contexte institutionnel dans lequel les évolutions à venir vont prendre place, afin de clarifier la nature complexe des leviers sur lesquels elles peuvent chercher à s'appuyer.



Michel Candelier est professeur émérite en didactique des langues à Le Mans - Université. Germaniste d'origine, ancien président de la Fédération internationale des professeurs de langues vivantes, et ancien président co-fondateur de l'Association EDiLiC (Education et Diversité linguistique et culturelle) et de l'Acedle, il s'intéresse depuis de nombreuses années aux approches didactiques susceptibles de favoriser la mise en place de politiques linguistiques orientées vers le respect et le développement du plurilinguisme. Il a coordonné divers projets européens d'éveil aux langues, ainsi que le projet CARAP (Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures) du CELV de Graz (Conseil de l'Europe). C'est au sein de l'équipe de ce projet que le présent texte a été élaboré.

Stefania Cavagnoli

Avec le soutien du Centre de Recherches interdisciplinaires Grammatica e Sessismo.

Teste en italien

Modificare il mondo attraverso l'attenzione alle lingue : la rappresentazione delle persone nella lingua comune e nella comunicazione specialistica

Parlare e scrivere di lingua è allo stesso tempo difficile e molto facile: tutti i parlanti e le parlanti una determinata lingua hanno una competenza metalinguistica, o dovrebbero averla, per poter usare la lingua non solo per comunicare, ma anche per riflettere sui fenomeni linguistici della quotidianità. Spesso però questa competenza si riduce ad un uso di stereotipi, o ad una sopravvalutazione delle proprie competenze.

Tali atteggiamenti sono presenti soprattutto rispetto ad alcuni fenomeni linguistici che in questo periodo storico sono molto presenti nella discussione pubblica, anche sociopolitica. Un tema dovunque molto discusso è quello dell'educazione plurilingue, con i suoi svantaggi e gli vantaggi, e delle vie possibili per una realizzazione.

L'altro tema solitamente controverso è quello dell'uso della lingua di genere, o meglio, della lingua adeguata al genere.

C'è bisogno di dare un nome alle cose, e nello specifico, alle persone. La lingua funziona così, e non solo nell'ambito del genere. Con i suoi meccanismi di risemantizzazione, o di flessione, o di neologismo, la lingua si adegua alla nuova realtà. Di solito, i parlanti e le parlanti di una lingua accettano le nuove forme, le usano, soprattutto se sono esterofile, rimandano a lingue diverse; poche sono le persone che si innervosiscono di fronte a nuove forme, che possono suonare "strane", come tutte quelle forme legate ai social e alla comunicazione informatica. Tuttavia, tale accettazione spesso non si ritrova quando le nuove parole sono legate alle donne, e soprattutto ai loro ruoli professionali di potere.

La posizione della donna, ed il suo modo di essere nominata, è spesso, purtroppo, uno strumento per descrivere i ruoli rappresentati all'interno della società. Il peso della lingua di genere può essere considerata una cartina al tornasole per la democrazia, quantomeno linguistica.

Le lingue sono uno strumento potente, che va maneggiato e mantenuto con cura. Esse sono la rappresentazione delle culture di riferimento, e costruzione comune, attraverso l'uso, di immagini, credenze, stereotipi.

L'analisi delle situazioni di diverse lingue, in ambito di genere, può essere un punto di partenza per fermarsi a pensare sull'importanza della riflessione sulle lingue, a partire dall'idea di lingua/lingue e da quella di donna in questo difficile periodo storico.

"La fortuna di un popolo dipende dallo stato della sua grammatica. Non esiste grande nazione senza proprietà di linguaggio". Fernando Pessoa (1888-1935). E si potrebbe aggiungere, non esiste una grande Europa se non si usa la lingua in modo adeguato e democratico.

Dal punto di vista della linguistica, è quanto meno bizzarra, in alcune lingue, la diffusione dell'idea del maschile neutro, del ruolo al maschile. Bizzarra perché non è una questione di scelta, ma di

grammatica, che non ci chiede di discutere ogni volta come preferiamo che vengano chiamate le cose e le persone. E di solito, ci atteniamo in modo spontaneo e corretto a questa regola.

Ci arrabbiamo e attribuiamo ignoranza linguistica a chi trascura l'ortografia, o usa una lingua semplificata, ma sosteniamo la scorrettezza grammaticale per l'uso del femminile? Un uso scorretto, significa non adeguato del femminile sia per la forma, che è sempre sostanza, sia per il contenuto.

La lingua, male utilizzata, propone quotidianamente discriminazioni e nasconde la presenza femminile. La lingua è il costrutto di una società, è la conseguenza di un ambiente, e di un modo di pensare. La lingua crea la realtà, e la descrive. La questione è quindi se, attraverso la lingua, ci interessa rappresentare la realtà attuale, in cui le cariche sono rappresentate da donne e uomini, o semplicemente continuare a riproporre una visione linguistica che non è reale. Una rappresentazione al maschile non descrive la realtà in cui viviamo, in cui nelle principali istituzioni europee e internazionali non sono solo gli uomini a dirigere.

Inoltre, molto spesso, attraverso un uso al maschile della lingua per cariche e professioni, si sostiene che le espressioni comuni siano frutto di regole grammaticali, e che l'intervento di femminilizzazione sia un andare contro le regole. Falso. Tale ipotesi si basa sull'idea dell'immaginario, che è al maschile, in alcune lingue europee, per tradizione, storia e focus antropocentrico. Lo stesso vale per certi stereotipi e discriminazioni che non vengono nemmeno riconosciuti come tali.

La lingua è uno strumento di riconoscimento dei cambiamenti e serve per agevolare le modifiche della realtà.

Non reggono quindi le motivazioni della caratterizzazione neutra delle cariche, che neutra non è ma è sempre al maschile. Non regge nemmeno la motivazione del "si è sempre detto così", né del "suona male". Suonare male in linguistica significa che i e le parlanti non si sono ancora abituati/e a quel suono; la lingua è una questione anche di abitudine. E l'abitudine si forma usando la lingua.

Quando si tratta di nominare le donne si scatenano commenti feroci e spesso irrazionali. Dal punto di vista sociolinguistico pare sia una la questione dirimente: si discute della lingua di genere solo se si tratta di rapporti di potere. Se le donne possiedono un profilo professionale di alto livello, sono procuratrici, avvocate, chirurghe, professoressa, o ricoprono cariche politiche e istituzionali (ministre, presidenti, rettrici), si discute, di solito in modo molto passionale, se usare il femminile nella lingua comune o specialistica. Non se ne discute, non ci si pensa nemmeno, se le stesse donne sono operaie, infermiere, maestre.

Osservando nel corso degli anni la comunicazione di genere, ci si accorge che le reazioni di uomini e donne sono diverse; e non come ci si potrebbe aspettare. Spesso gli uomini, dopo un iniziale momento di spaesamento, condividono l'uso al femminile, alcuni condividendone le motivazioni, altri come se non fosse una cosa che li riguarda direttamente. Le donne si dividono in due gruppi ben distinti; coloro che comprendono l'importanza di una rappresentazione linguistica reale, corrispondente alla realtà, e coloro che rifiutano la declinazione al femminile della loro carica, soprattutto se di un certo livello, come se come se il maschile e il femminile dello stesso sostantivo veicolassero contenuti professionali diversi.

Si dice manchi una coscienza di genere, nell'avvicinarsi alla lingua. Forse semplicemente, soprattutto in ambito professionale, il modello è unicamente maschile. Le donne si rappresentano spesso sparendo; l'immaginario legato alle parole è fortemente tradizionalista, e si muove su immagini solidificate nella cultura. La frase: "il chirurgo opera il paziente" è interpretata, se non si hanno riferimenti contestuali, come la presenza di due uomini, mentre nel primo termine potrebbe essere una donna. In questa frase si nota come per alcune parole sarebbe normale, nell'interpretazione, utilizzare il femminile: "la paziente", "la chirurga".

Se le donne e gli uomini non capiscono che la lingua è una questione sostanziale, e non marginale, per la parità e il cambiamento, la loro situazione non cambierà. La lingua è determinante, e dovremmo imparare a usarla in modo adeguato, curandola e rispettandola. Anche e a maggior ragione nelle istituzioni.

È una questione di abitudine e di stereotipi, quindi: battersi per il riconoscimento delle differenze di genere significa in primo luogo partire dalla lingua, che descrive, marca, scompone tali differenze. Non è quindi una questione marginale, ma centrale. È una questione del riconoscimento di chi parla e

viene chiamato. Quello che non si nomina non esiste. Se fosse davvero marginale, come viene spesso sostenuto, se i problemi sono altri, perché reagire in modo così coinvolto?

E' questo il vero problema, di cui si deve discutere, su cui bisogna confrontarsi. Soprattutto negli ordini professionali, nelle sedi rappresentative, nelle università, negli organi di stampa. Le regole grammaticali sono chiare, ed esistono parecchi strumenti per chiarire gli eventuali dubbi, in forma di pubblicazioni e vademecum, oltre alla riflessione scientifica che in Europa è presente almeno dagli anni Settanta del secolo scorso.

L'uso di una lingua adeguata al genere contribuisce a costruire una cultura che tenga conto delle differenze, e che allo stesso tempo rappresenti tutti/e coloro che partecipano alla vita sociale, economica e politica.

Cosa si può fare per cambiare la situazione? Educare ad un uso corretto ed adeguato della lingua. Un uso che corrisponda alla realtà, che è in continuo mutamento. A scuola si insegna a rispettare le concordanze, ad utilizzare il maschile e il femminile; si segnano errori quelle discordanze che poi, nella stampa quotidiana, non vengono più sanzionate.

Due sono i piani, che vanno tenuti ben distinti; quello personale, che non ricorre a sanzione, ed è bene che sia così, è la persona che decide come utilizzare la lingua nella sua comunicazione. Quello istituzionale, che ha un dovere in più, e che quindi deve utilizzare una lingua adeguata al genere. La grammatica della parità, oltre ad avere l'obiettivo di rappresentare l'effettiva presenza delle donne anche in professioni considerate alte, serve a fare maggiore chiarezza. Questo aspetto ha rilevanza anche da un punto di vista giuridico. L'attenzione sul modo di rappresentare la donna, la madre, la figlia all'interno di un corpus di testi giuridici legati al diritto di famiglia, nello specifico della giurisdizione è solo parzialmente focalizzata. Nella comunicazione giuridica spesso l'implicito, il non detto, determina rapporti di potere che non sempre vengono percepiti come tali, ma che lo sono. La concezione di lingua neutra, o inclusiva, paradossalmente inclusiva non è. La simmetria linguistica, anche paragonata con quella giuridica, non può neutralizzare la figura femminile equiparandola, anche in prospettiva della lingua, a quella maschile.

Cosa proporre in una prospettiva civica e multiforme? Certamente la pratica dell'uso del femminile partendo dalla scuola, dalla formazione, ma soprattutto dalle istituzioni e dalla stampa. E il decentramento mediante le lingue "altre" – nonché il metadiscorso di mediazione che accompagna l'insegnamento e l'apprendimento – che rappresenta un punto di vista privilegiato per smascherare nelle rappresentazioni verbali della propria cultura di riferimento immagini e stereotipi percepiti come "naturalisti". E vice versa

Traduction en français

Changer le monde par l'attention aux langues : la représentation des personnes dans la langue commune et dans la communication spécialisée

Il est à la fois difficile et très simple de parler et d'écrire sur le langage car tous les locuteurs d'une langue donnée ont une compétence métalinguistique, ou devraient l'avoir, pour utiliser la langue non seulement pour communiquer, mais aussi pour réfléchir sur les phénomènes linguistiques de tous les jours. Cependant, cette compétence est souvent réduite à l'usage de stéréotypes (discours entendus ou présumés) ou à une surestimation de leurs propres compétences.

Ces attitudes se rencontrent fréquemment vis-à-vis de certains phénomènes linguistiques qui, en cette période historique, sont présents dans la discussion publique et notamment sociopolitique. Un

des sujets qui fait l'objet de discussions courantes est celui de l'éducation plurilingue, avec ses inconvénients et ses avantages, ainsi que des moyens à mettre en œuvre pour le réaliser.

L'autre sujet généralement controversé est l'utilisation du langage sexospécifique, ou plutôt de la langue appropriée au genre.

Donner un nom aux choses, et particulièrement aux personnes est une démarche incontournable. C'est ainsi que fonctionne la langue, et pas uniquement dans le domaine du genre. Avec ses mécanismes de resémantisation, de flexion ou de néologisme, la langue s'adapte à la nouvelle réalité. D'ordinaire, les locuteurs et les locutrices d'une langue acceptent les formes nouvelles et les utilisent, surtout si elles renvoient à d'autres langues (xénophilie ou exotisme ?) : en effet peu de personnes s'insurgent contre ce qui peut paraître « étrange »/étranger, comme tout ce qui est lié aux médias sociaux et à la communication informatique. Mais on ne retrouve pas la même disponibilité lorsque les mots nouveaux sont liés aux femmes, et en particulier à leurs rôles professionnels si ceux-ci sont identifiés au pouvoir ou le représentent réellement

La position de la femme et son mode de désignation sont souvent, malheureusement, un outil pour décrire les rôles représentés dans la société. Le poids de la langue de genre peut être considéré comme un test décisif pour la démocratie, du moins linguistique.

Les langues sont un outil puissant qui doit être manipulé et entretenu avec soin. Elles sont la représentation des cultures de référence et une construction commune qui s'effectue à travers l'utilisation d'images, de croyances et de stéréotypes.

L'analyse des situations de langues différentes(plurilingues), en matière de genre peut représenter un point de départ pour poser l'importance de la réflexion sur les langues, à partir de l'idée de langue/langues et de l'idée de femme dans une période critique de l'histoire

« La fortune d'un peuple dépend de l'état de sa grammaire. Il n'existe pas de grande nation sans propriété de langage » (Pessoa). Et on pourrait ajouter qu'une grande Europe n'existe que si la langue est utilisée de manière adéquate et démocratique.

Du point de vue de la linguistique, la diffusion de l'idée de masculin neutre, du rôle exprimé au masculin est pour le moins bizarre. Bizarre parce que ce n'est pas une question de choix, mais de grammaire, qu'on ne nous demande pas de délibérer à chaque fois sur la manière dont nous préférons nommer les choses et les personnes. Et nous nous en tenons généralement à cette règle, spontanément et correctement.

Comment peut-on à la fois s'élever avec véhémence et taxer d'ignorance linguistique ceux qui négligent l'orthographe ou utilisent un langage simplifié et défendre un usage grammatical incorrect dans l'utilisation du féminin à savoir un usage non approprié pour le féminin et sur le plan formel (= qui est toujours substantiel) et sur celui du contenu ?

La langue, ainsi utilisée, renforce la discrimination au quotidien et dissimule la présence des femmes. Le langage est la construction d'une société, il est la conséquence d'un environnement et d'une manière de penser. La langue crée la réalité et la décrit. La question est donc de savoir si, à travers le langage, nous souhaitons représenter la réalité actuelle, dans laquelle les fonctions sont représentées par des femmes et des hommes, ou si nous voulons simplement proposer une vision linguistique non réelle. La représentation au masculin ne décrit pas la réalité dans laquelle nous vivons, où, comme dans les principales institutions européennes et internationales, ce ne sont pas uniquement les hommes qui dirigent.

De plus, très souvent, à travers un usage au masculin de la langue pour des fonctions et les professions, on soutient que les expressions communément utilisées sont le produit de règles grammaticales et que l'intervention de la féminisation va à l'encontre des règles. Ceci est faux et repose sur une idée de l'imaginaire, qui s'exprime au masculin, dans certaines langues européennes, par tradition, histoire et *focus* anthropocentrique. Il en va de même pour certains stéréotypes et discriminations qui ne sont même pas reconnus comme tels.

La langue est un outil de reconnaissance des changements et sert à faciliter les changements de la réalité.

Par conséquent les raisons qui justifient la caractérisation neutre des fonctions ne tiennent pas car elle n'est pas neutre mais toujours au masculin. De même que l'argument de la pérennité (« ça a

toujours été ainsi ») et celui de l'euphonie (= « ça sonne mal ») ne peuvent être acceptées. Ce qui « sonne mal » se traduit en linguistique par le fait que les locuteurs ne sont pas encore habitués à ce son ; la langue est aussi une question d'habitude. Et l'habitude se forme en utilisant le langage.

Lorsqu'il s'agit de dénommer des femmes, des commentaires féroces et souvent irrationnels se déchainent. Du point de vue sociolinguistique, on dira sans hésitation que la langue « genrée » n'est mise en question que lorsqu'elle exprime les relations de pouvoir. Il est bien connu que si les femmes ont un profil professionnel de haut niveau, qu'elles soient procureurs, avocats, chirurgiens, professeurs ou qu'elles occupent des postes politiques et institutionnels (ministres, présidents...), on discutera généralement de manière passionnée s'il convient d'utiliser le féminin dans la langue commune ou spécialisée. Mais la question ne se pose pas si elles sont ouvrières, infirmières, enseignantes.

Si on observe la communication « de genre » au cours des années, on remarque que les réactions des hommes et des femmes sont différentes mais pas telles qu'on pourrait s'y attendre. Souvent, après une perplexité initiale, les hommes utilisent le féminin, certains en partageant les motivations, d'autres ne se sentent pas directement concernés. Les femmes se divisent en deux groupes distincts : celles qui adaptent la représentation linguistique à la réalité et celles qui rejettent (mystification ? pré-pensé) la déclinaison de leur fonction au féminin si celle-ci est de haut niveau, comme si le masculin et le féminin véhiculaient un contenu professionnel différent.

On dit qu'il manque une conscience de genre dans l'approche de la langue. Peut-être, surtout dans le domaine professionnel, parce que le modèle est uniquement masculin. Les femmes se représentent souvent elles-mêmes « en creux », en disparaissant. L'imaginaire lié aux mots est fortement traditionaliste et se déroule sur des images cristallisées dans la culture. Sans références contextuelles la phrase : « le chirurgien opère le patient » est interprétée comme la présence de deux hommes, alors qu'il pourrait s'agir d'une femme, y compris dans le premier cas. Il serait normal pour l'interprétation, d'utiliser le féminin (« la patiente », « la chirurgienne »).

Si les femmes et les hommes ne comprennent pas que la langue n'est pas un épiphénomène mais une question de fond pour l'égalité et le changement, leur condition ne changera pas. La langue est déterminante et nous devrions apprendre à l'utiliser en prenant soin d'elle et en la respectant. Y compris et à plus forte raison dans les institutions.

C'est donc une question d'habitude et de stéréotypes. Par conséquent, lutter pour la reconnaissance des différences entre les sexes signifie avant tout partir du langage qui décrit, marque, déconstruit ces différences. Ce n'est donc pas une question marginale, mais centrale. Elle concerne la reconnaissance du locuteur et de l'interlocuteur. Ce qui n'est pas nommé n'existe pas. Si comme on le dit souvent, il s'agissait d'un problème négligeable et que les véritables problèmes étaient ailleurs, pourquoi donc tant de véhémence dans le débat ?

C'est là que se situe le cœur du problème, qui doit être discuté. Surtout dans les ordres professionnels, dans les lieux de la représentation, dans les universités, dans la presse. Les règles grammaticales sont claires et il existe plusieurs outils pour clarifier les doutes, publications et vadémécum, outre la réflexion scientifique présente en Europe depuis déjà les années post 68.

L'utilisation d'une langue adaptée au genre contribue à la construction d'une culture qui à la fois prend en compte les différences et représente tous ceux qui participent à la vie sociale, économique et politique.

Quels instruments pour le changement ? Éduquer à une utilisation « correcte » (vs puriste) et adéquate de la langue. Un usage qui reflète la réalité dans le changement. À l'école, nous enseignons à respecter les concordances, à utiliser le masculin et le féminin ; Certaines « discordances » ne sont plus sanctionnées dans la presse quotidienne.

Il existe deux plans, qu'il faut bien distinguer : le plan personnel, qui n'est pas passible de sanction, et il est bon qu'il en soit ainsi : c'est la personne qui décide de l'utilisation de la langue dans sa communication. Le plan institutionnel, qui a un devoir supplémentaire, et doit donc utiliser un langage adapté au genre. La « grammaire de la parité », outre l'objectif de représenter la présence réelle des femmes également dans des professions considérées comme élevées, sert à clarifier davantage. Cet aspect joue un rôle également d'un point de vue juridique. L'attention portée sur la manière de représenter la femme, la mère, la fille à l'intérieur d'un corpus de textes juridiques liés au droit de la

famille, et plus particulièrement à la juridiction, n'est que partiellement focalisée. Dans la communication juridique, c'est souvent l'implicite, le non-dit, qui déterminent des relations de pouvoir qui ne sont pas toujours perçues comme telles, mais qui travaillent le corps social en profondeur. Paradoxalement le concept de langue neutre, ou inclusive, ne l'est pas. La symétrie linguistique, même si on la compare à la dimension juridique, ne peut pas neutraliser la figure féminine en la mettant sur le même plan, même dans la perspective de la langue, que la figure masculine.

Que proposer dans une perspective « citoyenne » et multiforme ? La pratique de l'usage du féminin, à partir de l'école, de la formation, mais surtout des institutions et de la presse. Et la décentration par les langues « autres » – et le métadiscours de médiation qui accompagne l'enseignement /apprentissage – qui représente le point de vue privilégié pour débusquer dans les représentations verbales de sa propre culture de référence les images et stéréotypes perçues comme « naturelles ». Et vice versa.



Stefania Cavagnoli (stefania.cavagnoli@uniroma2.it) enseigne la linguistique appliquée et la didactique des langues à l'Université de Roma-Tor Vergata et dirige le Centre linguistique de son université. Ses travaux portent sur le plurilinguisme et la communication spécialisée, plus particulièrement juridique ; l'étude du genre – et du sexisme dans la langue – en italien et dans une optique contrastive représente le « fil rouge » de ses recherches (*Gender in Legislative Languages*, Centro di ricerca dipartimentale multidisciplinare www.grammaticaesessismo.com). Elle s'occupe également des parcours plurilingues dans la scolarité obligatoire et dans les lycées de plusieurs régions d'Italie, y compris des zones de frontière. Un de ses objectifs : traduire sous forme vulgarisée sa recherche pour tous les intéressés.

Daniel Coste

Texte individuel

Quelques points en relation à la question posée.

Il y a d'abord matière à interroger la question elle-même et les assertions qu'elle pose. Est-ce que les sociétés sont toutes « mondialisées » et est-ce que l'Europe est uniformément « fragilisée » ? Les réponses dépendent évidemment de ce qu'on entend par « mondialisée » et par « fragilisée ». Mais les deux qualificatifs présupposent une sorte d'uniformisation de la lecture qui me convient d'autant moins qu'elle est renforcée par le singulier de « rôle ».

S'agissant des langues, plusieurs ordres de considérations, pour moi, à ce point de la réflexion.

1. Une grande diversité « globale » : les rôles des diverses langues varient suivant les configurations de leurs contacts et de leurs interrelations dans une société donnée : la situation de la Lituanie où cohabitent dans des rapports de tension conflictuelle le lituanien, le polonais, le russe et l'anglais n'a pas grand-chose à voir avec celle de l'Italie, où l'italien n'a pas réduit totalement ses variétés dialectales et s'accommode, aux marges, de zones où une place demeure à l'allemand ou au français ; la poussée de l'anglais y est aussi forte que dans d'autres pays européens, mais ne donne pas lieu aux mêmes représentations. Les distinctions, bien que de catégorisation bancaire et hétérogène, entre langue première/seconde, officielle/nationale, minoritaire/régionale, etc. ne perdent pas toute pertinence, pour ce qui est de pluralité de leurs rôles, ni au niveau sociétal, ni à celui des acteurs individuels ou des diverses communautés sociales. Du point de vue des langues et de leurs rôles, l'Europe reste fondamentalement fragmentée plus qu'uniformément fragilisée.
2. Cela ne veut pas dire qu'il n'y ait pas des évolutions jusqu'à un certain point communes dans certains secteurs : qu'il s'agisse de l'économique, du culturel, de l'éducationnel, du scientifique, en Europe comme dans bien d'autres zones géographiques, une double tendance est observable. D'une part, les langues nationales (tout comme les régionales et minoritaires) se trouvent en concurrence avec l'anglais dans bien des domaines (un des plus médiatisés étant celui de l'enseignement supérieur et de la recherche, où, pour certaines disciplines, les langues locales sont en voie de perdre une partie de leur fonction). D'autre part ce phénomène va de pair avec un développement de pratiques effectivement bi-/plurilingues dans ces mêmes secteurs, en particulier dans les échanges oraux, les négociations, les séances de travail. À quoi on ajoutera que, dans nombre de pays de langue anglaise « native », des voix se font entendre pour dénoncer les risques et les limites d'un monolinguisme anglophone pour les anglophones eux-mêmes.
3. C'est pour l'apprentissage et l'usage des langues « étrangères » que les développements technologiques sont susceptibles d'avoir le plus d'effet : Quel peut être l'impact sur les rôles des langues et sur leur place dans les apprentissages du fait que les technologies aujourd'hui disponibles les rendent accessibles plus facilement sous forme écrite et orale, offrent des ressources métalinguistiques en ligne (ou non) (dictionnaires, traductions, oralisation de l'écrit, transcription de l'oral, correcteurs...) ? Ces développements voient des opérateurs autres que traditionnels entrer en force sur le marché des langues, soit en faisant des langues un produit totalement marchandisé soit en faisant de l'accès à des ressources langagières une sorte de « gratuit d'appel », offert en bonus pour rendre plus attractif un autre produit à la vente. Cela implique à terme une réinterrogation sur la place des disciplines de langues « étrangères » dans l'école. Diverses voies, non exclusives les unes des autres, sont envisageables, dont certaines se

profilent déjà et dont d'autres dépendent de ce que pourraient être des politiques linguistiques éducatives volontaristes :

- a. une restriction de l'espace accordé aux disciplines langues « étrangères » dans les curriculums et/ou une réallocation de cet espace au profit d'une seule langue ;
 - b. une augmentation des formes d'enseignement intégré d'une matière scolaire et d'une langue étrangère ;
 - c. une réorientation plus ou moins marquée des programmes de langues sur une visée propédeutique (apprendre à apprendre les langues en acquérant des savoir-faire et des stratégies transférables ; cf., entre autres, les apports possibles de l'intercompréhension) et une visée médiatrice (mettre en place des aides à l'exploitation raisonnée, optimale mais aussi critique des ressources langagières plurielles présentes dans l'environnement ou aisément accessibles) ;
 - d. une (re)centration sur les dimensions culturelles/interculturelles des apprentissages de langues dans des perspectives historiques, anthropologiques, voire philologiques ; ceci impliquant une dynamique pluri/interdisciplinaire forte et un projet partagé ;
 - e. une contribution à des finalités curriculaires misant sur une éducation langagière générale (linguistique et sémiotique) et/ou une éducation au vivre ensemble et à l'agir en citoyen responsable dans des sociétés marquées par la pluralité et la diversité linguistique et culturelle.
4. Un des aspects d'une mondialisation toujours glocalisée et d'une fragmentation des sociétés européennes tient aux rapports entre langues et territoires et à l'incidence des mobilités (mais aussi des formes d'immobilité) dans ces rapports langues/territoires. Qu'il s'agisse des migrations, des langues dont elles sont porteuses et de leurs effets différenciés selon les territoires, qu'il s'agisse des situations plurilingues dans des espaces de superdiversité (eux-mêmes traversés par des usages de réseaux déterritorialisés ou inter-territorialisés) ou, à l'inverse (?), de certaines étendues géographiques (même connectées) où la pluralité linguistique n'est pas de mise, les usages et les rôles des langues se différencient fortement.

Au bout du compte, on peut s'attendre à une extension, une diversification et une complexification des dimensions langagières (non réduites aux seules langues et portant sur les fonctions de représentation, d'expression, de calcul et de création) dans la plupart des domaines d'activité des sociétés et, entre autres, des sociétés européennes.

Si l'on prend au sérieux les phénomènes pointés ci-dessus (glocalisation, poids de l'anglais mais usages plurilingues, mise en question et évolution nécessaire de la place et du rôle des langues « étrangères » dans les systèmes éducatifs, effets de la territorialisation et des mobilités...), le risque existe que se creusent plus profondément des « fractures langagières » (comme on parle de « fracture sociale » ou de « fracture numérique », mais non sans rapport avec celles-ci) entre l'Europe et d'autres espaces géopolitiques, entre pays européens et à l'intérieur de chacun, entre territoires, entre groupes sociaux. Il est permis de se demander si les institutions européennes ayant ou ayant eu une certaine influence sur les politiques linguistiques éducatives (telle le Conseil de l'Europe) prendront ou non en compte ces situations et demeureront ou non actives dans le domaine.

Les langues ont et auront, en tout état de cause, un rôle – des rôles – à jouer. Dans un monde en transformation rapide mais inégalement distribuée et inégalement acceptée, les analyses, les lectures et les interventions portant sur ces (risques de) « fractures langagières » ne sauraient être que diversifiées, même à l'intérieur de modèles et principes éventuellement partagés.

À cet égard, la question posée dans cette phase d'initiation d'un « débat participatif » (désignation d'une rassurante ou inquiétante actualité !) ne peut certes être que restrictive dans sa formulation

brève. Mais les implications que comportent les adjectivations retenues induisent une sorte de cadrage général préalable qui serait sans doute par trop réducteur ou pré-orienté si on en restait là.



Daniel Coste

J'appartiens à l'espèce menacée des dinosaures du FLE et de la didactique des langues. Au fil des années, mes travaux et mes interventions ont porté sur nombre des composantes du domaine, en relation à des institutions universitaires, des associations professionnelles, des organisations internationales. Depuis près de 30 ans, je m'intéresse particulièrement aux politiques linguistiques, à l'éducation plurilingue et interculturelle, à l'enseignement bilingue. Je prête attention aux notions introduites et circulant dans le champ didactique et ai contribué, avec d'autres, à la construction et à l'évolution de certaines d'entre elles.

Anthony Liddicoat et Martine Derivry

Texte co-écrit pour le Réseau de recherche « Intercultural mediation in language and culture teaching and learning / La médiation interculturelle en didactique des langues et des cultures ».

Texte en français

La médiation interculturelle en didactique des langues et des cultures et le volume complémentaire du CECRL

Le réseau de recherche (Research Network/ReN) « *Intercultural mediation in language and culture teaching and learning/La médiation interculturelle en didactique des langues et des cultures* » est un groupe de chercheurs du monde entier qui s'est officiellement formé en 2015 pour entreprendre des recherches sur la médiation d'une manière collaborative. Le ReN est né des discussions entre le groupe EA 4514 PLIDAM d'INALCO et le Research Centre for Languages and Cultures de l'Université de l'Australie du Sud. Il a été accepté comme réseau de recherche officiel de l'Association internationale de linguistique appliquée (AILA) en mars 2015. Le ReN réunit des chercheurs ayant déjà une carrière avancée et ceux qui sont en début de carrière. Ils sont de France, d'Australie, du Royaume-Uni, d'Allemagne, de Tunisie, de Singapour, du Japon et du Canada.

Le but du ReN a toujours été de s'appuyer sur différentes traditions académiques, linguistiques et culturelles et sur les manières dont ils conceptualisent et font des recherches sur la médiation interculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. Nous sommes une équipe transdisciplinaire qui s'appuie principalement sur les théories et méthodes de la Linguistique appliquée de tradition anglophone et de la didactique des langues de tradition francophone – qui sont en fait toutes les deux des domaines de recherche transdisciplinaires. Les membres de notre équipe extérieurs à ces deux traditions contribuent également à la vaste approche disciplinaire du ReN. Ce ReN est le seul réseau officiellement bilingue accepté par AILA. Il possède une politique linguistique multilingue qui adopte l'anglais et le français comme langues de travail habituelles, tout en laissant la place à d'autres langues, cultures et traditions académiques. En tant que groupe travaillant à travers différentes langues, cultures et disciplines, nous traitons la médiation non seulement comme un objet d'étude, mais nous pratiquons également de la médiation par notre façon de travailler. En effet, les travaux sont réalisés grâce à une traduction informelle systématique entre les langues, à un engagement face aux enjeux de la diversité et de l'incompréhension comprises comme opportunités génératrices de nouvelles idées, et à une implication dans la valorisation, le respect et le travail obtenus grâce à une diversité d'idées et de positions. Cela consiste aussi dans la co-construction d'idées à travers les langues, les cultures et les disciplines, ainsi que la co-déconstruction lorsque nous essayons de comprendre les idées de chacun.

Dans notre recherche, nous soutenons que la médiation interculturelle est au centre des processus de création et d'interprétation des significations à travers les langues et les cultures. Une façon productive de penser la médiation interculturelle est donc de la considérer comme une activité relationnelle et interprétative. Cela signifie que la médiation interculturelle est un engagement actif dans la diversité en tant qu'activité de définition du sens, elle implique l'interprétation de sens divers pour soi et pour les autres. En d'autres termes, la médiation interculturelle ne consiste pas uniquement à résoudre les problèmes de communication, mais également à développer des compréhensions partagées ou même un consensus entre les participants à la communication. Les médiateurs interculturels participent aux processus de reconnaissance, de compréhension, d'explication, de commentaire, d'interprétation et de négociation des phénomènes. Les médiateurs interculturels analysent les significations des autres, construites à l'intérieur de cadres culturels, et donnent à ceux qui ne partagent pas ces cadrages culturels les moyens de comprendre des personnes

diverses. La médiation implique la représentation à la fois de ce qui est explicitement exprimé et ce qui est implicitement exprimé, c'est-à-dire que la signification ne réside pas seulement dans la langue, mais aussi dans ce que le langage signifie plus largement dans le contexte dans lequel celui-là est utilisé.

Nous reconnaissons que le concept de médiation dans le CECRL de 2001 n'est pas pleinement développé, et nous convenons que deux notions centrales du texte original sont importantes pour comprendre la médiation dans l'enseignement et l'apprentissage des langues ; la médiation en tant que co-construction du sens en interaction avec un mouvement constant entre l'individu et le niveau social, et le médiateur en tant qu'intermédiaire entre des interlocuteurs. Nous pensons que c'est un bon point de départ pour développer davantage la réflexion sur la médiation.

En tant que groupe travaillant spécifiquement sur la médiation interculturelle, nous trouvons que le nouveau volume complémentaire du CECRL pose problème concernant son traitement de la médiation.

Nous sommes particulièrement préoccupés par l'idée avancée dans ce volume, selon laquelle la médiation est considérée comme une compétence de niveaux car cette construction ne reflète pas la nature de la médiation ni sa complexité telle qu'elle ressort de nos travaux soutenus depuis plusieurs années. Nous pensons que l'imposition de niveaux d'une activité humaine aussi complexe et multiforme, telle que la médiation, est réductrice. Notre travail montre que la médiation ne peut pas être décomposée en niveaux distincts car tout acte de médiation est hautement contextualisé et dépend fortement des circonstances dans lesquelles il se produit, y compris les participants qui y prennent part, les questions traitées, les langues utilisées pour la médiation et les relations qu'entretiennent les participants avec ces éléments, les représentations que les participants ont d'eux-mêmes et les uns des autres, les identités que les participants revendiquent et reconnaissent, les objectifs des participants à la médiation et des facteurs externes tels que la situation géopolitique, les relations de pouvoir, etc. La médiation doit prendre en compte la diversité des individus. Ce n'est pas une activité qui se pratique entre identités fixes. Cette complexité signifie que chaque personne en particulier doit médier de différentes manières dans différents contextes et avec des résultats différents. La variabilité inhérente à la médiation authentique nous amène à nous interroger à la fois sur la nécessité des échelles et sur la possibilité même de pouvoir identifier des échelles pouvant rendre compte de la complexité. Ce qu'il faut, c'est une cartographie de la médiation en tant que processus pouvant servir de base à une évaluation.

Nous ne croyons pas que la médiation interculturelle soit simplement une compétence ou qu'elle puisse être décomposée en sous-compétences. La médiation est une activité consciente dans laquelle l'expérience est analysée et interprétée et où les processus de réflexion et de réflexivité sont au centre du processus de médiation. Nos travaux dans le domaine de l'évaluation ont montré que la réflexion et la réflexivité doivent être bien intégrées au processus d'évaluation. Nous estimons qu'il y a des aspects de la médiation qui doivent être appris et évalués mais que réduire la médiation à des descripteurs de niveaux n'est pas pertinent.

Bien que le CECRL puisse contenir des idées théoriques utiles comme point de départ de la médiation, nous pensons que ces points de départ théoriques nécessitent davantage d'élaboration pour rendre pleinement compte de la nature et de la complexité de la médiation en tant qu'activité linguistique et culturelle. En même temps, nous ne pensons pas que les idées théoriques au sein du CECRL aient été bien opérationnalisées dans les descripteurs. Dans les descripteurs, l'attention limitée sur la médiation en tant que compétences et les tentatives visant à atomiser la construction complexe et nuancée de la médiation en termes de compétences ont conduit à une grave distorsion de la nature de la médiation qui simplifie à l'excès les dimensions linguistique, culturelle, de communication, d'identité, émotionnelle, cognitive et les actions sociales impliquées dans tout acte de médiation. Le résultat est que les descripteurs réduisent la médiation au mesurable au lieu de saisir la nature de la médiation en tant que processus. La médiation est devenue une série de techniques pouvant être déployées dans la communication plutôt qu'un processus de communication complexe, contextualisé, incarné. Cette distorsion grave menace d'affaiblir la place

centrale de la médiation dans le discours du CECRL, place que la médiation devrait tenir dans l'éducation langagière contemporaine.

Le CECRL a été conçu pour soutenir et faciliter la mobilité, mais ce terme est rarement utilisé dans le volume complémentaire. La médiation est étroitement liée à la mobilité, ce qui crée à la fois des situations où la médiation est mise en avant et des opportunités pour développer la médiation. Les expériences et les opportunités de médiation seront étroitement liées aux expériences et aux opportunités de mobilité et comprendront dans leur contexte à la fois la question de savoir qui est allé dans l'espace de l'autre, la nature de ce mouvement (temporaire, permanent, lié au travail ou aux études, etc.), et comment ce mouvement est perçu par ceux qui communiquent. Dans le monde contemporain où la mobilité est devenue un élément central de la vie humaine, que cette mobilité soit physique ou virtuelle, la médiation interculturelle est inextricablement liée à la communication humaine et à l'expérience vécue. Les descriptions de compétences décontextualisées ne peuvent pas rendre compte de la complexité et des réalités de la mobilité et de ses relations avec la médiation.

La médiation interculturelle implique un engagement éthique avec la diversité linguistique et culturelle. Cela implique une reconnaissance de la valeur de toutes les langues et de toutes les cultures et l'ouverture aux possibilités qui se développent à partir de rencontres entre langues et cultures. Pour cette raison, la médiation doit être reconnue comme un élément central de l'enseignement et de l'apprentissage des langues et une base solide pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation. Nous pensons qu'il faut beaucoup plus de travail en collaboration pour établir une base aussi solide et craignons que les descripteurs trop simplifiés du volume complémentaire ne mettent fin à ces collaborations plutôt que de créer des opportunités de développement et de réflexion. Ces descripteurs trop simplifiés peuvent également être appliqués de manière inappropriée du point de vue politique et éthique dans des contextes de mobilité en raison de leur incapacité à prendre en compte de manière adéquate les complexités réelles de la médiation et de leur cadrage réducteur.

Traduction en anglais

Intercultural mediation in language and culture teaching and learning and the CEFR Companion Volume

The Research network (ReN) "*Intercultural mediation in language and culture teaching and learning/La médiation interculturelle en didactique des langues et des cultures*" is a group of researchers from around the world that came together formally in 2015 to undertake research on mediation in a collaborative way. The ReN initially grew out of discussions between the EA 4514 PLIDAM group at INALCO and the Research Centre for Languages and Cultures at the University of South Australia and was accepted as an official research network of the International Applied Linguistics Association (AILA) in March 2015. The ReN draws together senior and early career researchers from France, Australia, the UK, Germany, Tunisia, Singapore, Japan and Canada.

The aim of the ReN has always been to draw on different academic, linguistic and cultural traditions and the ways that they conceptualize and research intercultural mediation in language teaching and learning. We are a transdisciplinary team that draws primarily on theories and methods from English-language Applied Linguistics, and French-language *didactique des langues*, both in fact transdisciplinary fields of research, and also has members from outside these disciplines, who contribute to the broad disciplinary approach of the ReN. The ReN is the only officially bilingual network accepted by AILA and it has a multilingual language policy that takes English and French as its usual working languages, but opens space for other languages, cultures and academic traditions. As a group that works across languages, cultures and disciplines, we do not only make mediation an object of study but also enact mediation through our way of working. Our work is achieved through

systematic informal translation between languages, engagement with issues of diversity and misunderstanding as generative opportunities for new thinking, and a commitment to valuing, respecting and working with a diversity of ideas and positions. It also involves co-construction of ideas across languages, cultures and disciplines and co-deconstruction as we tried to understand each other's ideas.

In our research, we argue that intercultural mediation is central to the processes of creating and interpreting meanings across languages and cultures. A productive way to think about intercultural mediation is therefore to see it as a relational and interpretative activity. This means that intercultural mediation is an active engagement in diversity as a meaning making activity that involves interpreting the meaning of diverse others for oneself and for others. That is, intercultural mediation is not solely the resolution of communication problems but also the development of shared understandings or even consensus between participants in communication. Intercultural mediators are involved in processes of recognising, understanding, explaining, commenting, interpreting and negotiating phenomena. Intercultural mediators both analyse the meanings of others constructed within cultural framings and provide those who do not share a cultural framing with the means to understand diverse others. Mediation involves representing both that which is explicitly expressed and that which is implicitly expressed – that is, meaning lies not only in language but also in what the language means more broadly in the context in which it is used.

We acknowledge that in the 2001 version of the CEFR the concept of mediation is not fully developed, and we agree that two central notions in the original text are important for understanding mediation in language teaching and learning; mediation as the co-construction of meaning in interaction with a constant movement between the individual and social level and the mediator as an intermediary between interlocutors. We believe this is a useful starting point to develop further thinking about mediation.

As a group working specifically on intercultural mediation, we find the way the new Companion Volume of the CEFR deals with mediation problematic.

We are particularly concerned that the volume proposes that mediation is treated as a gradable skill especially because this construct does not reflect the nature of mediation or its complexity as it has emerged in our sustained work over a number of years. We feel that the imposition of levels on such a complex and multifaceted human activity such as mediation is reductive. Our work shows that mediation cannot be broken down into discrete levels because any act of mediation is highly contextualized and highly dependent on the circumstances in which it occurs including the participants involved, the questions being mediated, the languages being used for mediation and the participants relations to these, the representations that participants have of themselves and each other, the identities participants claim and recognize, the goals of participants in the mediation, and outside factors such as the geopolitical situation, power relationships, etc. Mediation needs to take into account the diversity of individuals. It is not an activity that happens between fixed identities. This complexity means that any particular individual will mediate in different ways in different contexts and with different outcomes. The inherent variability of authentic mediation leads us to question both the need for scales and the very possibility of being able to identify scales that have any possibility of accounting for the complexity. What is needed is a mapping of mediation as a process that can be used as basis for assessment.

We do not believe that intercultural mediation is simply a skill or that it can be broken down into sub-skills. Mediation is a mindful activity in which experience is analysed and interpreted and processes of reflection and reflexivity are central to the processes of mediation. Our work in the area of assessment has argued that reflecting and reflexivity need to be well integrated into assessment processes. We believe that there are aspects of mediation that need to be taught and assessed but that reducing mediation to level statements is not helpful.

While the CEFR may contain some useful theoretical ideas as a starting point for mediation, we believe that these theoretical starting points need more elaboration in order to capture fully the nature and complexity of mediation as linguistic and cultural activity. At the same time, we do not believe that the theoretical ideas within the CEFR have been well operationalised in the descriptors.

In the descriptors, the limited focus on mediation as skills and the attempts to atomise the complex and nuanced construct of mediation into skills has led to a serious distortion of the nature of mediation that oversimplifies the linguistic, cultural, communicative, identity, emotional, cognitive and social actions involved in any act of mediation. The result is that the descriptors reduce mediation to the measurable rather than capturing the nature of mediation as a process. Mediation has become a series of techniques that can be deployed in communication rather than a complex, contextualised, embodied communicative process. This distortion seriously threatens to undermine the central place that mediation has been given in the discourse of the CEFR, and which mediation should hold in contemporary language education.

The CEFR was originally designed to support and facilitate mobility but the term is rarely used in the Companion volume. Mediation is closely linked to mobility, which creates both situations where mediation is brought to the fore and opportunities for developing mediation. Experiences of and opportunities for mediation will be closely linked to experiences of and opportunities for mobility and will have as part of their context the question of who has moved into the other's space, the nature of that movement (temporary, permanent, work or study related, etc.), and how that movement is perceived by those communicating. In the contemporary world where mobility has become such a central part of human life, whether the mobility is physical or virtual, intercultural mediation is inextricably linked with human communication and lived experience. Decontextualised descriptions of skills cannot account for the complexities and realities of mobility and its relationship to mediation.

Intercultural mediation involves an ethical engagement with linguistic and cultural diversity. It involves a recognition of the value of all languages and cultures and on openness to the possibilities that grow from encounters across languages and cultures. For this reason, mediation needs to be recognised as central to the teaching and learning of languages and given a solid basis for learning, teaching and assessment. We believe that much more collaborative work is required to establish such a solid basis and are concerned that the oversimplified descriptors in the Companion Volume may close down such collaboration rather than opening up opportunities for further development and reflection. These oversimplified descriptors may also be applied in politically and ethically inappropriate ways in contexts of mobility because of their failure to adequately account for the real complexities of mediation and their reductionist framing.



ReN Intercultural mediation in language and culture teaching and learning / La médiation interculturelle en didactique des langues et des cultures

Anthony J. Liddicoat (University of Warwick - Convenor), Martine Derivry-Plard (Université Bordeaux Convenor), George Alao (Institut national des langues et civilisations orientales), Jacqueline Breugnot (Landau University), Julie S. Byrd Clark (Western University), Stella Cambrone-Lasnes (Université de Franche-Comté, Pôle Universitaire Léonard de Vinci), Daniel Chan (National University of Singapore), Wai Meng Chan (National University of Singapore), Seo Won Chi (National University of Singapore), Kwee Nyet Chin (National University of Singapore), Jamila Guiza (University of Tunis), Mariko Himeta (Daito Bunka University), Noriko Iwasaki (Nanzan University, School of Oriental and African Studies, University of London), Sasiwimol Klayklung (National University of Singapore), Michelle Kohler (Flinders University), Barbara Pizziconi (School of Oriental and African Studies, University of London), Yukiko Saito (National University of Singapore), Angela Scarino (University of South Australia), Elli Suzuki (Université Bordeaux Montaigne), Geneviève Zarate (Institut national des langues et civilisations orientales).

Martine Derivry-Plard, professeur en Langues, Éducation, Cultures (sections 11 études anglophones, et 07 sciences du langage) à l'université de Bordeaux, Espe d'Aquitaine. Elle est membre du directoire du LACES EA 7437 au sein du département de recherche ECO. Ses travaux portent sur l'enseignement-apprentissage des langues dans une perspective plurilingue et pluriculturelle et concernent plus particulièrement les enseignants *de* langues et *en* langues. Elle a participé aux projets européens de télécollaborations interculturelles, TILA et TeCoLa. Elle est co-responsable du Master bilingue anglais/français de Formateurs de Formateurs à l'International à l'université de Bordeaux. Enfin membre du ReN-AILA, *la médiation interculturelle en didactique des langues et des cultures*, elle coordonne ce ReN international avec Tony Liddicoat depuis juillet 2017.

Anthony Liddicoat est professeur des universités en linguistique appliquée/didactiques des langues à l'Université de Warwick au Royaume-Uni. Il est coordinateur du réseau de recherche d'AILA Intercultural mediation in language and culture teaching and learning/La médiation interculturelle en didactique des langues et des cultures. Il a été président de la Fédération Australienne des Associations de Professeurs de Langues Vivantes et de l'Association Australienne de Linguistique Appliquée.

Prescriptions et pratiques dans l'enseignement des langues en Europe centrale et orientale. Focus sur le contexte roumain

Ancien centre géographique et point d'ancrage de l'Europe, l'Europe centrale et orientale semble être entrée dans une zone d'ombre et de silence depuis que la plupart des pays qui la composent sont devenus membres de l'Union Européenne. Comme si les traditions historico-politiques de cette partie de l'Europe, marquées très souvent par le poids excessif du contrôle communiste, pouvaient être uniformisées par l'adhésion aux valeurs et aux concepts partagés depuis longtemps déjà par les pays ayant adhéré il y a plus longtemps aux institutions européennes. Du point de vue de l'étude des langues, l'uniformisation dont on vient de parler met entre parenthèses certains points-clés que nous aimerions mettre en débat ci-dessous.

Dans un numéro de *Synergies Roumanie* paru en 2009 et qui reste l'une des références en la matière, le dossier thématique *La didactique du français dans les pays de l'Europe centrale et orientale*¹ propose des regards complémentaires de didacticiens et d'enseignants provenant de Roumanie, Pologne, Croatie et Albanie sur l'évolution de la profession didactique dans le domaine des langues depuis l'intégration de ces pays dans la dynamique européenne. Reprenons d'abord quelques-uns des éléments transversaux qui apparaissent de manière récurrente dans leurs propos afin de voir, par la suite, où en est la situation dix années plus tard.

Le premier point à souligner tient à l'obligation unanime ressentie par les auteurs d'alignement des programmes nationaux aux orientations européennes après 1990 et aux prescriptions du CECRL après 2000. Comme l'explique Lorena Dedja, « l'adhésion de l'Albanie à des organismes internationaux a rendu nécessaire l'application de réformes dans le système éducatif, l'élaboration d'un nouveau curriculum national [...]. Les textes sont rédigés conformément au Portfolio des langues et au CECRL » (p. 55). Cette nécessité n'est souvent même pas questionnée. Ministères de l'Enseignement, universitaires, didacticiens et enseignants reçoivent les nouveaux textes européens comme une aubaine après les années d'isolement subis à cause des différents régimes autoritaires.

Ceci dit, l'imposition est regardée d'un œil critique pour au moins deux aspects : le manque d'explicitation des documents officiels qui se sont alignés aux prescriptions européennes en mettant sous silence les présupposés théoriques qui les sous-tendaient, et leur difficile application sur le terrain de la classe. Comme le dit Nasta, « d'une part, la tentation est grande de placer la barre haut en adoptant les référentiels européens [...]. D'autre part, bon nombre des entrées nouvelles (la compétence de transfert, la compétence de médiation, l'entrée culturelle et interculturelle, les nouveaux modes d'évaluation, l'usage des portfolios, le recours souhaitable à la pédagogie des projets) ne bénéficient [dans le contexte roumain] ni d'une banque d'aide ni d'un appareil minimal d'explication/illustration » (p. 92). Cette stratégie « de l'implicite » ou « de l'esquive » (Nasta, 2009 : 94, 95) est également dénoncée lorsqu'il s'agit des pratiques de classe : « la mise en place trop rapide du processus de Bologne, les modifications constantes des programmes d'enseignement désorientent les étudiants et les enseignants. » (Vishkurti et Ben-Nacer, 2009 : 106, 107). Les années de paralysie communicative imposés par le communisme ne rendent pas facile la tâche des enseignants qui ne

¹ *Synergies Roumanie*, n° 4, 2009 : *Sciences du langage et didactique des langues. Frontières et rencontres*. Numéro coordonné par Monica Vlad (<https://gerflint.fr/Base/Roumanie4/roumanie4.html>, consulté le 31.03.2019).

savent/ne peuvent/ne veulent pas enseigner l'oral communicatif, le travail par projets autour d'une tâche de communication...

Un autre élément transversal qui ressort de la plupart des textes réunis dans le numéro de 2009 de *Synergies Roumanie* tient à l'importance des organismes internationaux dans l'accompagnement de la formation des enseignants aux orientations méthodologiques communicatives :

« [Dans] la formation continue des enseignants déjà en place, [...] des organismes tels l'AUPELF et ensuite l'AUF jouent un rôle important, relayé au niveau européen par une politique active du Conseil de l'Europe – pour ne citer que les activités du CELV de Graz » (Cosaceanu, p. 24).

« Un [...] élément positif est le plan de promotion de la langue française lancé par l'Ambassade de France en Pologne, en coopération avec l'Association des Professeurs de Français de Pologne – Prof-Europe » (Cichon, p. 51).

Ces remarques mènent vers deux conclusions : les organismes de formations francophones et européens sont appelés à expliciter les orientations méthodologiques restées implicites lors de leur transfert trop rapide vers les contextes des pays du centre de l'Europe et à légitimer des pratiques didactiques nouvelles auprès de ceux qui se mettent dans la mouvance communicative et actionnelle sans aucune autre validation.

Qu'en est-il dix années plus tard ? Nous allons formuler quelques points de vue à partir de l'examen cette fois-ci du contexte roumain que nous maîtrisons le mieux.

Pour ce qui est, d'abord, de la longévité des prescriptions européennes en matière d'enseignement des langues, elle est évidente. Les nouveaux programmes pour le collège rédigés en 2017 proposent un traitement unifié des langues maternelles et étrangères et s'appuient de manière explicite sur les documents suivants : *Key Competences for Lifelong Learning - a European Reference Framework*, et le *CECRL* (<http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2017-progr/19-Limba%20moderna1.pdf>)

La masse critique représentée par ceux qui avaient participé à l'introduction dans les pays de l'Europe centrale et orientale des textes européens s'est amenuisée avec le passage du temps. Non parce que l'application des réformes soit devenue plus évidente et moins problématique, mais parce que la formation et la réflexion en matière de didactique des langues a été reléguée dans des départements universitaires séparés des Facultés de langues étrangères et a perdu de légitimité – tout au moins dans le contexte roumain.

Cantonnées dans les limites d'une formation philologique traditionnelle, la même qu'il y a quarante ans, les universités ont du mal à prendre en compte les déplacements de paradigme prônés par les méthodologies communicatives et actionnelles. Les cours de didactique sont encore très souvent pris en charge par des linguistes ou des littéraires préoccupés plus par la transposition de leurs recherches que par ce qui se passe réellement dans les classes. Reconnu et déploré, ce problème lié au statut problématique et peu légitimé de la recherche et de la formation didactiques en Roumanie a déjà fait l'objet d'analyses. Il a pourtant peu été mis en relation avec les caractéristiques historico-culturelles du contexte qui, marqué par les longues années de communisme, ne peut pas passer du jour au lendemain aux nouvelles prescriptions en matière d'enseignement des langues, tout au moins pas dans un contexte dans lequel seules la linguistique et la littérature ont leurs lettres de noblesse dans la zone académique.

Dans ce cadre, la formation des enseignants a du mal à rattraper par elle-même les années de retard dus à l'isolement du pays pendant la période communiste. Dans l'espace d'une seule génération, les enseignants formés dans la bonne vieille tradition philologique, à même de vous réciter des vers de Racine et de Corneille et de faire des exercices compliqués de traduction sont amenés à imaginer des stratégies d'approche des documents authentiques, à concevoir des tâches pour l'enseignement communicatif-actionnel de la langue, à entraîner les apprenants dans des débats oraux sur des sujets de conversation contemporaine...

Enfin, pour ce qui est des grandes instances linguistiques internationales impliquées dans la promotion et dans la diffusion des langues, on constate un désistement progressif de leur part dans le contexte roumain (et plus largement centre-européen), désistement accompagné, de manière évidente, d'une diminution des moyens mis à disposition. Ce vide qui est laissé derrière ne peut pas

être comblé de soi, tout au moins pas dans un pays avec des traditions de centralisation fortes. Et avec des moyens encore peu alignés à ceux qui sont disponibles dans l'Europe Occidentale.

Au carrefour de tous ces éléments et de ces points de débat, la clé de voûte nous semble être la formation des enseignants ainsi que la réflexion qui devrait l'accompagner. Cette formation se doit de prendre en compte non seulement les courants méthodologiques européens. Elle devra accorder de l'importance aux traditions éducatives de ces pays qui, avant de faire partie de l'Europe communautaire, sont des pays avec un passé particulier et avec une tradition de recherche et d'enseignement marquée par des années d'isolement et de silence.



Veronica-Diana HAGI est enseignante de FLE à l'École Gymnasiale numéro 30 « Gheorghe Țițeica » de Constanța et doctorante en troisième année à l'École Doctorale de Sciences Humaines de l'Université Ovidius de Constanța, collaboratrice au Département de Langues Modernes. Elle prépare une thèse dans le domaine de la sociolinguistique et celui de la didactique des langues intitulée « La Biographie langagière – un outil didactique plurivalent ». Elle a publié des articles sur le domaine large du plurilinguisme dans des réseaux nationaux et internationaux. Parmi ses domaines d'intérêt, nous retrouvons la littérature roumaine, la littérature comparée, la didactique du FLE, les approches plurielles dans la didactique des langues. veronicahagi@yahoo.com

Monica VLAD est maîtresse de conférences HDR à la Faculté des Lettres, Ecole doctorale de Sciences Humaines, Université Ovidius de Constanta, Roumanie. Elle enseigne la linguistique et la didactique du français langue étrangère et du plurilinguisme et est impliquée dans de nombreux projets à envergure internationale. Ses recherches portent notamment sur la formation des enseignants dans le contexte central européen. Dans ce domaine, elle a coordonné en 2009 le numéro thématique de la revue *Synergies Roumanie. Sciences du langage et didactique des langues. Frontières et rencontres* et a publié en 2015 *Le plurilinguisme dans la formation universitaire des enseignants de langues. Compte rendu d'une expérience en contexte roumain*, Bucuresti : Editura Universitara.

Claire Kramersch, Noah Katznelson, Jessica Adams

University of California Berkeley.

Texte en anglais

Language as symbolic power in a unified Europe

How can the teaching and learning of foreign languages in Europe lead to a more symbolically savvy citizenry that is able to navigate the full range of meanings within the socio-political, historical, and technological contexts in which it operates?

The following text, co-authored by C. Kramersch and two doctoral students from the University of California at Berkeley Graduate School of Education, Jessica Adams and Noah Katznelson, represents our joint current thinking on the question above that we will put up for debate in Paris. We each offer our perspective on that question and contribute our own subquestion.

Claire Kramersch

The European Union's mostly economic model prevents it from implementing the full symbolic power of language to consolidate Europe, not just as an economic force, but as a symbolic one as well. To borrow Michael Halliday's distinction, multilingualism in Europe is viewed mostly as *glossodiversity*, or diversity of linguistic codes, rather than *semiodiversity* or diversity of social, historical, cultural and symbolic meanings (Halliday, 2002). Knowledge and use of multiple languages are rarely viewed as the symbolic processes that they are: 1) the symbolic representation of speakers' perceptions, intentions and aspirations, 2) the symbolic actions of speakers and writers in their attempts to impose on others their meanings of the world, 3) the construction of symbolic reality by users of digital media to promote themselves and others and influence public opinion. The symbolic power and symbolic violence exercised through language and other symbolic systems today are mostly ignored by language teachers, who are keen on playing it safe by pretending that communication in a foreign language is an innocuous symmetrical exchange of information conducted in good faith by people with similar values – the same as in one's own language, only with different labels attached.

The obstacles to teaching language as symbolic power are legion. Everything contrives to making this power invisible, and seemingly natural and beneficial. The European economic model favors English as an international or even global language; the translatability industry obviates the transactional need for languages other than English; digital corporations like Facebook, Google and Apple impose their algorithms and their discourse styles on the use of language in cyberspace; and the legacy of the Enlightenment is creating dilemmas at the national educational institutions of a unified Europe that now has to deal with immigrants with a different historical legacy and different religious values. And yet, we do not want to return to a nationalistic model of each nation for itself, retrenching behind its national traditions and values. How should we consider Language if it is to unite and not divide, make us understand each other's differences rather than becoming hostage to global diversity? (Kramersch & Zhu Hua forthcoming). We would like to put up for debate the extent to which Bourdieu's notion of symbolic power can serve as an overarching concept for the rethinking of foreign language education in Europe.

Noah Katznelson

In my work, I examine several mechanisms of the neoliberalization of language education: from the proliferation of neoliberal keywords (Holborrow, 2006, 2012) (e.g., *customers*, *employers*, *innovative*, and *global*) to the use of *sloganized* terms (Schmenk, Breidback, & Küster, 2018). Looking specifically

at language education policy texts over a period of two decades, I have traced the waning of certain discourses and the emergence of new discourses. Yet in order to understand both how and why discourses around bilingual (now “multilingual”) education in California have shifted, a thorough knowledge of language as a semiotic system is necessary. By turning “bilingual education” into a myth (Barthes, 1957), ideological forces on the right were able to represent it as a threat to “American” identity brought about by an ever-increasing flow of (“illegal”) immigrants from Mexico and other parts of central America. This campaign of representation was so successful that the word “bilingual” became a political third-rail, quickly and quietly dropping out of policy texts and titles of government organizations (Evans & Hornberger, 2005). Then, in 2016, CA Senate Bill 1174, the *Multilingual Education for a 21st Century Economy Act* was placed on the State ballot as Proposition 58 and passed with over 73% of the vote, repealing the ban so deftly imposed by its predecessor, Proposition 227 (1998). The use, in Proposition 58, of “multilingual” in place of “bilingual”—two words with nearly identical referential value—allowed the authors to eschew all the negative connotations and political baggage associated with the term “bilingual” and link it, instead, to a forward-looking, global context (Katznelson & Bernstein, 2017). What’s more, as a sloganized term, “multilingual” is left conceptually open, allowing for a broad number of representations to be projected onto it by those who encounter it (Bernstein & Katznelson, forthcoming). And yet, these symbolic maneuvers and manipulations come at a cost. While reframing bilingual education—with its original goals of equity and social justice—as multilingual education (now geared toward middle-class white families looking for a profit of distinction (Bourdieu, 1991) in the global market) may have guaranteed its success in the polls, the new frame “crops out” the very population bilingual education was originally designed to serve. Similarly, by focusing entirely on the instrumental properties of language, what visions of language are sacrificed?

If, as Bourdieu (1991) concludes, symbolic power is the power to impose one’s vision of social reality onto others, with far-reaching consequences within the political, social, and economic fields, European institutions of language education and foreign language teachers simply cannot afford to overlook the symbolic dimensions of language. How might this be achieved at the level of policy? At the level of practice? Similarly, how can national educational systems teach the common European heritage in addition to their national linguistic specificities?

Jessica Adams

In this debate, we would like to explore the benefits and constraints of technology in language education. My work connecting high school students in the U.S. and India illustrates this tension. Students in this project composed and exchanged virtual reality, digital stories about themselves. The exchange created much energy and excitement, and students eagerly crafted stories using virtual reality cameras, which captures a 360-degree view around the camera. Several of the students in India felt empowered to counter stereotypical media representations of India. One group that I studied closely took to the city, filming monuments and local activities, and they narrated in English to inform the widest possible audience. The students hoped to show their city’s uniqueness, in particular their city’s central role in Indian independence. Technology and its global reach helped to empower and engage students to author stories about themselves. And yet, the technology and global connection also constrained this group’s story. Their expansive and beautiful 360-scenes at times glorified India’s colonial past and this past was narrated in widely accessible global English, but in doing so their current local perspectives and their Hindi, Hindustani and Awadhi voices were silenced.

More broadly, the Internet and social media present opportunities and challenges for our youth and societies. The participatory, collaborative, and de-institutionalized ethos of online media leads to production of content by users (rather than just consumption), language playfulness, and democratic and horizontal forms of participation (e.g., Androustopoulos, 2011; Danet & Herring, 2007; Lankshear & Knobel, 2007). Moreover, youth in participatory and collaborative online communities form cross-cultural affinity groups where they foster cross-cultural competencies. Yet, ill-intentioned actors have also capitalized on the promises of online platforms to covertly shape our knowledge, selves and social

relations. For example, scholars have uncovered the subtle ways in which our participation online is tracked to market products targeted toward our preferences, where filter bubbles are created based on our viewing habits, and where our emotions are strategically manipulated through the content of our newsfeeds (e.g., Goel, 2014; Pariser, 2011; Zuboff, 2019). We ask in this debate: How can we make language educators aware of technology's enormous potential for developing a more symbolically savvy European citizenry? What media and technological literacies should we develop in both institutional and non-institutional education contexts?

References

- Androutsopoulos, J. (2011), "Language change and digital media: A review of conceptions and evidence", in T. Kristiansen & N. Coupland, *Standard Languages and Language Standards in a Changing Europe*, Oslo: Novus Press, pp. 1-15.
- Appadurai, A. (1996), *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Barthes, R. (1957/1972), *Mythologies* (A. Lavers, trans), New York, NY: Farrar, Straus & Giroux.
- Bourdieu, P. & Thompson, J. B. (Ed.) (1991), *Language and symbolic power*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Castells, M. (1996), *The Rise of Network Society: The Information Age*, Oxford. Blackwell Publishers.
- Danet, B. & Herring, S. C. (2007), *The Multilingual Internet: Language, Culture and Communication Online*, New York: Oxford University Press.
- Evans, B. A. & Hornberger, N. H. (2005), "No Child Left Behind: Repealing and unpeeling federal language education policy in the United States", *Language Policy*, n° 4(1), 87-106.
- Goel, V. (2014 June 29), "Facebook tinkers with users' emotions in news feed experiment, stirring outcry", *New York Times*. Retrieved from: <https://www.nytimes.com/2014/06/30/technology/facebook-tinkers-with-users-emotions-in-news-feed-experiment-stirring-outcry.html>
- Halliday, M.A.K. (2002), "Applied Linguistics as an evolving theme", Plenary address to the Association Internationale de Linguistique Appliquée, Singapore.
- Holborrow, M. (2012), "Neoliberal keywords and the contradictions of an ideology", in D. Block, J. Gray & M. Holborrow (Eds.), *Neoliberalism and applied linguistics*, New York, NY: Routledge, 33-55.
- Katznelson, N. & Bernstein, K. (2017), "Rebranding bilingualism: The shifting discourses of language education policy in California's 2016 election", *Linguistics and Education*, n° 40, 11-26.
- Kramsch, C. & Zhu Hua (Eds.) (*In press*), Translating culture in global times, Special issue of *Applied Linguistics*.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2007), "Sampling "the new" in new literacies", in C. Lankshear & M. Knobel, *A New Literacies Sampler*, New York, NY: Peter Lang, 1-24.
- Schmenk, B. ; Breidbach, S. & Kuster, L. (Eds.) (2018), *Sloganzation in language education discourse: Conceptual thinking in the age of academic marketization*, Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Zuboff, S. (2019), "Surveillance capitalism and the challenge of collective action", *New Labor Forum*, n° 28(1), 10-29.

Traduction en français

Le langage – pouvoir symbolique dans une Europe unie

Claire Kramsch

Les remarques qui suivent viennent d'un projet de recherche mené par les trois chercheuses sur la possibilité de recadrer l'enseignement des langues sur leurs aspects symboliques plutôt que sur leurs aspects purement communicatifs et instrumentaux. Vu des États-Unis, le modèle quasi-exclusivement économique de l'Union Européenne semble l'avoir jusqu'ici empêchée de réaliser le plein pouvoir

symbolique du langage susceptible de construire une Europe qui soit une force à la fois économique et symbolique. Pour emprunter une distinction faite par Michael Halliday, il nous semble que le multilinguisme en Europe soit vu surtout comme *glossodiversité* ou diversité de codes linguistiques plutôt que comme *sémiodiversité* ou diversité de significations historiques, culturelles et symboliques (Halliday, 2002). La connaissance et l'usage de plusieurs langues sont rarement perçus comme des processus : 1) de représentation des perceptions, intentions et aspirations d'interlocuteurs dans leur contexte historique ; 2) d'action symbolique d'acteurs sociaux s'efforçant de faire valoir leurs significations et leurs valeurs légitimes ; 3) de construction de réalités symboliques par des usagers de technologies numériques désireux de faire entendre et respecter leurs positions et celles des autres (Kramsch, 2011). Aux États-Unis, le pouvoir et la violence exercés aujourd'hui par le langage et autres systèmes symboliques ne sont généralement pas pris en compte par les enseignants de langues, qui préfèrent présenter une vue idéalisée de la langue et de la culture cible à l'aide d'une didactique centrée sur la communication à des fins d'harmonie collective grâce à des tours de parole symétriques entre interlocuteurs présumés partager les mêmes valeurs sociales, morales et culturelles.

Tout concourt à rendre ce pouvoir symbolique du langage invisible, et à le faire apparaître comme naturel et bénéfique. L'Union européenne semble favoriser – en pratique sinon en théorie – l'usage de l'anglais comme langue internationale transparente et non-problématique ; l'industrie de la traduction comme Google Translate rend superflu l'usage transactionnel des langues autres que l'anglais ; les compagnies comme Facebook, Google et Apple imposent leurs algorithmes et leurs styles discursifs anglophones sur toutes les langues dans leurs espaces numériques ; et la mentalité néolibérale s'impose non seulement comme manière de parler mais comme manière de penser dans l'enseignement de toutes les langues y compris l'anglais. Comment conceptualiser le langage comme l'en jeu de luttes symboliques plutôt que comme moyen d'uniformisation de la pensée sous couvert d'une diversité de codes ? Comme moyen de comprendre nos différences plutôt que de célébrer notre diversité ? Nous proposons comme sujet de débat de suppléer la notion de *communication* par la notion de *pouvoir symbolique* tel que l'entendait Pierre Bourdieu., en particulier dans deux cas tirés de notre expérience avec l'enseignement des langues secondes aux États-Unis.

Noah Katznelson

Le premier cas illustre l'importance de la dimension symbolique de l'éducation bilingue dans l'état de Californie. Comme un peu partout aux États-Unis l'influence du discours néolibéral en éducation (Holborow 2006, 2012) et la sloganisation du discours éducatif (Schmenk, Breidbach & Kuster, 2018) se font sentir dans la manière dont on parle de l'espagnol et de l'anglais seconde langue. Perçu purement comme instrument de succès économique et financier, l'enseignement de ces langues s'est instrumentalisé et politisé. En outre, l'éducation bilingue qui assurait l'égalité des chances pour enfants immigrés s'est trouvée éliminée en 1998 (Prop. 227), puis remplacée en 2016 par l'objectif d'une éducation « multilingue » pour tous (Prop. 58) – une notion moins stigmatisée et plus apte à plaire aux enfants blancs des classes moyennes en quête d'un profit de distinction sur le marché du travail mondial. Mais que veut-on dire par « multilingue » ? Un terme décoratif, sloganisé, objet de luxe que peuvent se permettre les enfants des classes aisées avec les moyens de voyager et de suivre des cours de langue dans des écoles privées – pas les immigrés d'Amérique Latine qui parlent mal l'espagnol et encore moins bien l'anglais. Ce premier cas illustre la nécessité de prendre en compte les inégalités non seulement linguistiques mais aussi socioéconomiques des locuteurs/scripteurs/tweeters au sein de sociétés européennes mondialisées.

Jessica Adams

Le deuxième cas se rapporte aux efforts faits par des éducateurs à UC Berkeley pour mettre des élèves minoritaires apprenant l'anglais comme langue seconde dans les écoles publiques d'Oakland en relation avec des élèves apprenant l'anglais à Lucknow, petite ville au nord de l'Inde, et en les faisant créer et échanger des vidéos narratives d'eux-mêmes grâce à des caméras avec 360 degrés d'ouverture. Alors que ce genre de création artistique donne aux élèves de Lucknow et d'Oakland une

certaine fierté de soi et la joie d'être reconnus et appréciés sur la scène internationale, on peut se poser la question de la valeur symbolique d'un tel projet et de la nature des « communautés globales » que ce projet est sensé créer. Les vues superbes choisies par les élèves de Lucknow, par exemple, sont toutes prises des bâtiments, parcs et avenues datant de l'époque coloniale britannique ; elles sont commentées en anglais standard et non pas dans les langues locales des élèves : hindi, hindustani et awadhi. Il semble que les langues locales ne soient pas perçues par les élèves comme dignes d'une distribution mondiale, sauf peut-être pour ajouter de la couleur locale et rehausser la valeur de l'anglais international. Cependant il est indéniable que la technologie numérique offre à ces jeunes un potentiel inépuisable de mises en contact, d'échanges et d'activités symboliques collectives, puisque Google Translate permet déjà de communiquer avec n'importe qui dans n'importe quelle langue et de se trouver instantanément traduit dans la langue de l'autre, en passant par... l'anglais. Ce deuxième cas illustre la valeur ambiguë des réseaux sociaux et autres technologies numériques dans le rôle que les langues peuvent jouer dans les sociétés mondialisées.



Jessica Adams is a doctoral student in Education at UC Berkeley. Her research interests include globalization, digital literacies, discourse and power, and posthumanist theories of technology and education. Her current research project focuses on cross-cultural, Virtual Reality (VR) digital storytelling exchanges with middle and high schoolers in the US and India. Through these exchanges, she is exploring the affordances of the affective, embodied, and symbolic dimensions of storytelling through Virtual Reality for cross-cultural communication.

Noah Katznelson is a doctoral candidate in Education at UC Berkeley. Her research interests include language socialization, language ideologies, and the intersection of language, power, and education more broadly. She has published articles in the *L2 Journal*, *Linguistics and Education*, and the *International Journal of Multilingualism*. Based on critical discourse analyses of several policy texts, her current research focuses on the ways in which neoliberal and global discourses have come to frame much of the debate regarding language education in California.

Claire Kramsch est professeur émérite d'Allemand et des Sciences de l'Éducation à l'Université de Californie à Berkeley. Elle est l'auteur d'un grand nombre de livres et d'articles sur l'enseignement des langues, en particulier sur les rapports entre langue, culture, plurilinguisme et subjectivité. Elle est l'ancienne présidente de l'Association Internationale de Linguistique Appliquée, et dirige deux collections d'ouvrages en communication interculturelle (Routledge) et en linguistique appliquée (Cambridge University Press). Elle est en train d'écrire une monographie sur *Language as Symbolic Power* pour Cambridge U. Press.

Émilie Lebreton

Texte co-écrit avec Marc Debono et Éric Mercier (avec la participation de V. Castellotti), sur la base d'échanges avec des enseignants chercheurs de l'Université de Tours et des professionnels impliqués dans le travail social et la formation linguistique des migrants.

« Enseignant technicien » vs valeurs/convictions : quelle responsabilité de la didactique des langues ?

Introduction

Pour donner corps à notre contribution à ce débat, nous choisissons de commencer par évoquer un ensemble de remarques que nous, formateurs à divers titres (de FLE/S à des publics migrants, étudiants, de futurs enseignants de FLE/S, etc.), avons « récoltées » auprès d'acteurs de l'enseignement du FLE/S (enseignants, responsables, etc.) lors de nos diverses expériences. Ces propos ne proviennent pas nécessairement d'entretiens formalisés, et sont donc largement des observables non-sollicités, de tout type : discussions de couloir, confidences, échanges lors de colloques, etc. Le point commun de ces discours rapportés est qu'ils montrent – c'est en tout cas notre interprétation – une forme de hiatus touchant le domaine de la formation au FLE/S, des contradictions dans lesquelles sont souvent « empêtrés » les formateurs du domaine. Après avoir exposé cela, nous essaierons de voir ce qu'il est possible de faire pour en sortir : c'est à cet endroit que la responsabilité des didacticiens nous semble importante à souligner.

1. Hiatus chez les formateurs : l'« enseignant technicien » face à ses valeurs/convictions

Que demande-t-on actuellement à un formateur dans le domaine des langues-cultures ? Nous faisons nôtre le lucide constat de G. Vigner quant aux « choix » effectués depuis plus de 30 ans, choix qui

« nous orientent vers un certain idéal-type de la profession enseignante pensée comme une culture professionnelle hautement technicisée, à rebours de tout amateurisme, même distingué, dans laquelle la rationalité technique appliquée à la recherche de bonnes solutions constitue le socle constitutif de compétence professionnelle. Taxinomies, échelles variées de compétences, y occupent une place importante et nous renvoient l'image d'un enseignant technicien, dépendant dans la mise en œuvre de son travail de différents bureaux d'étude et de méthodes qui fixent objectifs et étapes curriculaires auxquels il aura à se conformer » (Vigner, 2012).

Ce type d'ingénierie pédagogique/sociale « hautement technicisée » conduit à une dépolitisation des enjeux : « à problème technique, solution technique », voilà le *choix* qui est le plus en plus souvent effectué, mettant de côté une réflexion plus globale sur le *problème* (ex. : les mobilités). En invitant les formateurs « à se conformer » *techniquement*, on contribue à occulter ou mettre de côté certaines valeurs/convictions (notamment éducatives mais pas seulement) des enseignants/acteurs/formateurs de terrain, qui sont pourtant, bien souvent, le moteur initial de leur engagement professionnel, engagement reflétant justement un regard *politisé* sur le monde. En résulte une forme de hiatus dont voici quelques exemples.

Dans le champ des formations linguistiques mises en place pour les adultes migrants, tant dans les dispositifs prescrits (OFII¹, région, pôle emploi) que dans les associations de quartier, l'adaptation aux politiques formatives – à l'échelle régionale, nationale, européenne – a fortement modifié le fonctionnement de ces structures de formation historiquement ancrées dans l'éducation populaire et l'accompagnement des personnes. Cette transformation a rapidement concerné les formateurs,

¹ Office français de l'immigration et de l'intégration.

comme nous l'ont expliqué celles et ceux que nous avons rencontrés dans des structures de formation situées dans l'agglomération rouennaise. Si les ajustements opérés pour « rentrer dans les cadres » et maintenir les actions linguistiques engendrent des contradictions en termes d'accès des personnes aux formations, les accommodations requises envers les formateurs en termes de contenus pédagogiques, d'objectifs et de maîtrise de la langue provoquent des changements qui dépassent largement leurs pratiques. Les propos de Blaise, formateur FLE intervenant dans des dispositifs prescrits en témoignent : « J'te dis j'suis soldat, j'suis exécutant, j'suis technicien (rires) [...] moi je fais ce qu'on me demande et puis j'fais signer, et puis voilà ». Exécuter, sans discussion possible, des prescriptions ne donne pas seulement aux formateurs « l'impression que des fois les valeurs d'une association ne se retrouvent pas forcément dans ces prédictives », mais, comme ajoute Sandra qui coordonne des actions FLE, cela génère une pression qui impacte aussi la relation formative : « épée de Damoclès » suspendue au-dessus de la tête des apprenants à qui l'on répète « attention t'as intérêt à super bien bosser et d'être à l'heure, etc. parce que sinon tu vas pas avoir tes papiers » ; « peur du flicage » qui contraint aussi les formateurs – en se conformant – à se sentir, selon Sandra, « tellement loin de la réalité ». Ce hiatus, chez les enseignants devenus au fil du temps des techniciens, s'observe également à travers les choix et des orientations dits didactique et pédagogique qui limitent l'enseignement au pragmatisme et à l'employabilité des adultes migrants. D'après les formateurs rencontrés, y compris ceux qui interviennent dans des associations de quartier et estiment avoir la chance de ne pas être soumis aux dispositifs prescrits, la mise en œuvre d'activités se rapprochant du FOS et visant avant tout l'insertion économique ou administrative développe le sentiment d'aller à l'encontre de leurs valeurs, de leur conception du métier de formateur FLE, des projets et exigences des apprenants.

Emportés par la mise en place de dispositifs d'apprentissage des langues dont les cadres institutionnels et didactiques ne font pas – ou très peu – l'objet de discussion, les formateurs intervenant en contexte de migration-insertion s'activent à appliquer les « solutions clés en main » mises à leur disposition. Au vu des contraintes de temps et des objectifs à atteindre, la recherche de « recettes » aisément applicables l'emporte sur la mise en question des outils techniques. Ajoutons que dans ce contexte, auquel celui de la mobilité étudiante peut être associé, les enjeux inhérents à l'apprentissage des langues et de la langue du pays d'accueil peuvent être lourds de conséquences pour les apprenants. Dès lors, il arrive que certains formateurs finissent par se convaincre qu'il est préférable d'agir pour éviter que les situations – d'enseignement et d'apprentissage – n'empirent. Malgré les prescriptions et les injonctions qui malmènent les convictions et les valeurs des enseignants de FLE, ces derniers sont manifestement disposés à composer *autrement*, ou du moins ils sont ouverts à des solutions alternatives.

Poursuivons l'exemplification de cette dynamique, en allant regarder du côté des dispositifs d'intégration, CAI puis CIR², qui imposent des heures de formation en français à certains adultes migrants arrivant en France. Ces observables proviennent de l'expérience de formateur et de chercheur d'un des co-auteurs de ce texte³, pendant plus de deux ans dans une structure associative qui délivre ces formations. Il s'agit d'une association se revendiquant de l'éducation populaire, reconnue d'utilité publique. La première valeur défendue par l'association est d'agir pour combattre toute forme d'exclusion, et de porter attention aux personnes en situation de fragilité. Les deux exemples suivants illustrent qu'à travers leur technicité croissante (technicité didactique et pédagogique, mais également administrative), ces dispositifs entrent en tension forte avec les valeurs professionnelles et humaines de formateurs qui y sont engagés.

- ◆ Depuis la mise en place du CIR, les résultats du premier test passé à l'OFII indiquent la nécessité (ou non-nécessité) de formation pour les stagiaires qui y sont soumis : ce diagnostic initial ne pouvant plus être mis en cause par les formateurs par la suite. Une formatrice envisagea de démissionner suite à l'obligation de former un stagiaire pour qui elle jugeait cette formation inutile et potentiellement discriminante. Il s'agissait d'un francophone ayant travaillé 25 ans

² Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI, 2006-2016), devenu Contrat d'Intégration Républicaine (CIR) en 2016

³ Le « je » employé ci-dessous renvoyant à ce co-auteur.

pour Air France, se percevant (et perçu par ses formateurs) comme bilingue. Ce dernier avait oublié ses lunettes lors du premier test, ses résultats à l'écrit l'obligeant par conséquent à suivre 200 heures de formation. Cet incident amena les formateurs à s'interroger sur les possibilités de nuancer le statut du diagnostic initial, indiquant le caractère indiscutablement nécessaire de la formation (CAI: obligation d'assiduité et de passation d'un examen ; CIR : quantification des résultats au premier test faisant foi d'une nécessité de formation, obligation de progression aux 3 tests).

- ◆ La priorité devant être accordée à cette formation est également renforcée par la technique, ne relevant plus de l'appréciation de l'organisme dispensant cette formation pour le compte de l'OFII. Les stagiaires n'ont de cette façon plus le droit de reporter leur formation sans se conformer à une priorité préétablie par l'OFII, les engageant dès lors à être assidus et à faire preuve de leur implication par la progression « mesurée ». Parmi de nombreux exemples de stagiaires dont j'étais le formateur, celui d'une dame âgée (mais pas suffisamment pour être dispensée) m'a particulièrement marqué : faisant part d'un épuisement moral et physique, opérée du dos et présentant des difficultés avec la position assise, mais dont les responsables médicaux ont refusé de fournir une dispense. La formation ne pouvait donc faire sens pour elle à ce moment-là, mais dans l'impossibilité de proposer à cette personne une solution, j'ai dû l'inciter à suivre les 200 heures de formations qui lui avaient été prescrites, à l'opposé de la visée émancipatrice que je défendais.

Les valeurs/convictions motrices des formateurs y étant souvent particulièrement affirmées, il n'est pas étonnant de rencontrer ce hiatus dans la formation linguistique avec des publics migrants. Mais c'est un exemple parmi d'autres, et la réflexion est plus largement valable.

En FLE plus « généraliste », on pourrait prendre l'exemple de ce que *fait* la perspective actionnelle du CECRL aux convictions « politiques/artistiques » des enseignants de littérature française dans de multiples universités à l'étranger : comment faire de la littérature de manière actionnelle ? Face à l'injonction technocratique de se conformer, des enseignants convaincus de la valeur de la *réception* dans les études littéraires se voient contraints d'expliquer comment rendre les élèves *actifs*, porteurs de projets, créatifs, etc. Deux groupes d'apprenants en FLE travaillant sur l'incipit du *Voyage au bout de la nuit* : le premier propose une lecture interprétée, un peu théâtralisée de ce texte, alors que le second met en scène un débat « à la Pivot » autour de ce texte. La sanction – énoncée par une didacticienne entendue dans un colloque – tombe : le premier groupe n'est ni « actif » (où est le projet « actionnel » ?), ni « créatif » (il n'y a pas de nouveauté ni d'adaptation, les deux critères de la créativité selon Lubart). Résultat : l'enseignant de littérature et FLE se retrouve empêtré dans un hiatus similaire à ceux préalablement évoqués...

Nous pourrions également évoquer le hiatus entre certaines motivations des enseignants de FLE entrants dans nos Masters (motivations liées à des valeurs « généreuses » : altérité, rencontre, interculturalité, etc.) et ce qu'ils découvrent par la suite, en situation de stage, de la politique française de diffusion du FLE, qui emprunte souvent les voies très techniques du management et du marketing (ex. : dans un Institut français, une stagiaire FLE à qui l'on demande de créer des événements/activités pour la promotion de la « marque France »).

Dernier exemple, dans un autre contexte – celui de l'Éducation nationale : les enseignant.e.s de langues que l'on enjoint de prendre en compte les « vérités » des neurosciences pour rendre plus efficace l'apprentissage de leurs élèves. Même hiatus.

Transition : notons que ce hiatus est potentiellement générateur de souffrance au travail, pour les formateurs pris dans ce que les spécialistes des « risques psycho-sociaux » (RPS) au travail (psychologues du travail, juristes travaillistes, etc.) appellent un « conflit de valeurs » (parfois également appelé « souffrance éthique », le « conflit de valeurs » intervient quand le travail demandé

par l'institution entre en opposition avec les valeurs professionnelles, sociales ou personnelles de la personne).

Face à cela, quelle responsabilité pour les didacticiens, ceux qui théorisent et conçoivent la manière de faire de la didactique des langues-cultures ? Allez dans le sens de la demande de la sphère du pouvoir politique (qui demandent aux scientifiques un « réservoir de certitudes »/de « ne pas couper les cheveux en quatre » ; en DDL : des dispositifs de plus en plus objectivants, technicisés, « scientifiques », des évaluations objectives, etc.), ou la mettre en question, en réinjectant du débat *politique* au sein de la discipline, débat de nature à prendre en considération (au sens de : les mettre en discussion, ne pas les évincer par le technique) les valeurs/convictions/éthiques des acteurs de terrain (et celles des didacticiens) ?

2. Responsabilité de la DDL⁴ face à ce hiatus : technique et politique

Nous ne pouvons ignorer la parole de formateurs énonçant leur difficulté grandissante à articuler leurs convictions/valeurs avec ce qu'on leur demande de faire, quotidiennement. Nous défendons ici l'idée suivante : ce hiatus est d'autant plus fort, cette articulation est d'autant plus dure quand, en amont, la DDL se conçoit majoritairement, en tant que discipline, comme une technique dépolitisée « accompagnant » les changements sociaux. Ceci n'est d'ailleurs pas nouveau : il semble en effet que la DDL se soit, au cours de son histoire, assez souvent pensée comme une praxis visant à répondre directement à la demande sociale : pour n'évoquer qu'un aspect restreint des choses (mais néanmoins structurant), l'histoire de méthodologies est souvent interprétée/présentée comme un vaste mouvement d'*adaptation* aux évolutions sociétales (ex. : l'approche communicative et le développement de la mobilité – touristique, l'actionnel et le développement de la mobilité – professionnelle/économique, etc.).

Concevoir la DDL ainsi pose problème selon nous, et il y a une réelle responsabilité des chercheurs/didacticiens par rapport à cette orientation, ses enjeux et ses conséquences sur les acteurs du champ. Aussi, la question que nous souhaitons poser dans le cadre de ce débat est celle de la responsabilité *politique* du chercheur-didacticien confronté à l'alternative que nous pourrions (volontairement : il s'agit de lancer un débat) caricaturer ainsi : accepter les situations de fait, les prendre en tant que telles et chercher les moyens *techniques* de s'y adapter, ou au contraire porter un discours politique à leur égard, quitte à abandonner l'idéal de scientificité pourtant constitutif de l'histoire récente de la discipline, que l'« engagement » ou l'« implication » des « experts » n'ont finalement jamais mis en cause.

Il nous semble que porter, en tant que didacticien, un discours qui peut être parfois assez fermement contestataire (comme, par exemple, celui de la *Tribune* – et de ses suites – portée par les trois associations organisatrices de ce débat ; et l'on pourrait également trouver des exemples de cela dans l'histoire de la DDL) *rend aussi service* aux acteurs de terrain, en leur proposant autre chose qu'une fuite en avant d'innovations techniques leur permettant, soi-disant, de s'adapter aux publics, demandes, contextes, terrains, etc.



⁴ Didactique des langues.

Émilie Lebreton mène ses recherches sur l'appropriation du français, en particulier par des adultes migrants. Docteure en Sciences du Langage (EA7474 Dylis, Université de Rouen), elle participe en tant que chercheuse associée (EA4428 Dynadiv, Université de Tours) à des recherches collaboratives portant sur les questions qui gravitent autour de la thématique Langues et Insertions. Les réflexions menées s'inspirent et accompagnent ses expériences d'enseignement, tant dans des dispositifs linguistiques pour des adultes migrants qu'à l'université auprès d'étudiants se destinant aux métiers du FLE.

Marc Debono est Maître de conférences en sciences du langage à l'Université de Tours (département de *Sociolinguistique et de Didactique des Langues*) où il mène ses recherches au sein de l'équipe *Dynadiv* (<https://dynadiv.univ-tours.fr>). Ses recherches articulent didactique des langues-cultures (DDL) et sociolinguistique (SLG), et portent entre autres sur la question de l'interculturel dans les formations en français langue étrangère/FLE. L'histoire et les épistémologies disciplinaires en didactique des langues et en sociolinguistique sont actuellement au cœur de ses intérêts de recherche. Cette thématique générale « historico-épistémologique » est abordée notamment par le prisme d'une réflexion sur la pensée technique. Contact : marc.debono@univ-tours.fr / <http://univ-tours.academia.edu/MarcDebono>

Éric Mercier est Attaché Temporaire à l'Enseignement et à la Recherche, doctorant en sociolinguistique et didactique au sein de l'équipe EA 4428 DYNADIV (<https://dynadiv.univ-tours.fr>) à l'Université de Tours. Ses recherches doctorales interrogent le caractère obligatoire et préalable accordé aux dispositifs de formations linguistiques nationaux pour l'intégration d'adultes migrants (actuellement délivrées dans le cadre du [Contrat d'Intégration Républicaine](#) – CIR), à partir de discours de différents acteurs impliqués dans ces dispositifs (politiques/institutions/chercheurs/ stagiaires et formateurs) et de ses diverses expériences en tant que formateur FLE/S.

Véronique Castellotti est professeure émérite en sciences du langage et didactique des langues à l'Université de Tours. Ses recherches portent plus particulièrement sur l'histoire des idées en didactique des langues et sociolinguistique, ainsi que sur la pluralité, l'altérité, la diversité linguistique et culturelle en situation d'appropriation ; elle travaille ces questions notamment dans les situations de migration et de mobilité internationales, d'éducation à et par la pluralité, de formation des enseignants.

Aleksandra Ljalikova

Avec l'appui des collègues du Département des langues et des cultures d'Europe occidentale.

Institut des sciences humaines, Université de Tallinn

Michael Walzer écrivait que chaque société humaine est universelle parce qu'elle est humaine, et particulière parce qu'elle est société. Ainsi, l'expérience et la vision du débat sur les le rôle des langues vues d'Estonie, dont la frontière occidentale marque aussi la frontière actuelle de l'Union Européenne, sont universelles et en même temps particulières à la zone géopolitique, à la mémoire collective et à l'héritage culturel du pays.

L'enseignement des langues étrangères ne peut se comprendre qu'en relation avec la politique de la langue nationale. Pour commencer le débat, nous rappellerons le contexte dans lequel se déploie la politique linguistique en Estonie.

- Nombres d'habitants : 1 320 000 ;
- Langue nationale – l'estonien ; Nombre de locuteurs d'estonien : environ 900 000 ;
- Le taux de locuteurs dont la langue maternelle n'est pas estonien - 31,6 % dont 29,6 % sont russophones et 2% autres ; données en [2016](#) ;
- La lingua franca : l'anglais chez les personnes âgées de moins de 40 ans, le russe chez les personnes âgées de plus de 40 ans¹.

La stratégie linguistique de l'Estonie se repose beaucoup sur les documents élaborés par les différentes instances européennes (cf. la bibliographie). Or, aujourd'hui, l'Union européenne fait face aux nombreux problèmes et défis sociaux, économiques et politiques : le Brexit, le flux de réfugiés, l'intégration, les inégalités, les relations antagonistes avec la Russie, pour ne nommer qu'une petite partie entre eux. Donc, l'Estonie cherche à trouver son équilibre entre « être Estonien et être Européen² » au XXI^e siècle.

Dans la note sur la stratégie linguistique du pays (2017-2027), l'Estonie cherche à sécuriser l'utilisation, le développement, l'imgo et la diffusion de la langue nationale. Or, la concentration importante des russophones dans les régions du nord et du nord-est, la maîtrise insuffisante de la langue nationale provoquent un certain degré d'inquiétude (Rapport d'intégration 2015³). L'inquiétude aggravée par la surreprésentation de l'anglais dans certains domaines stratégiques : scientifique, académiques, relations internationales etc. (discours de Martin Ehala, 2019).

Les résultats des récentes élections législatives en Estonie ([du 3 mars 2019](#)) témoignent également d'un certain repli de la population de certaines régions (sud et sud-ouest) sur les valeurs ethnocentriques : la montée significative en popularité du Parti populaire conservateur d'Estonie (EKRE), porteur d'idéologie nationaliste et d'euroscpticisme (de 8,1% en 2015 à 17,8% en 2019) qui a obtenu 19 sièges de 101 à Riigikogu (parlement estonien). Ce qui montre aussi que même un « petit pays » se trouve tiraillé par les discours d'identité, de langue et de valeurs.

Selon les chercheurs (British Council, *Language Riche Europe*, 2012), la situation de la langue nationale en Estonie est pourtant bien stable, son statut et sa diffusion sont assurés et sécurisés par la législation estonienne, l'imgo est en général positif à l'intérieur du pays aussi bien qu'à l'étranger. En dépit d'une baisse démographique, l'avenir de l'estonien parait être assuré pour les années à venir :

¹ https://www.kul.ee/sites/kulminn/files/6_faktileht_a4_keeelteoskus.pdf

² « Soyons Estoniens mais devenons Européens » est une expression lancée par Gustav Suits en 1905, devant le slogan du mouvement Noor Eesti (Jeune Estonie) regroupant des artistes et des intellectuelles de l'Estonie du début du XX^e siècle.

³ <https://www.kul.ee/et/eesti-uhiskonna-loimumismonitooring-2015>

l'existence de forme orale et écrite de langue, langue nationale, officielle, administrative, internationale, digitalisée, littérature, enseignement, recherche etc.

Cependant l'inquiétude par rapport à la situation de la langue nationale peut se comprendre par :

- ◆ Le statut officiel acquis récemment (au XX siècle)
- ◆ Le nombre de locuteur : environ 900 000 et sa diminution de 3,8% selon les deux derniers recensements (Ehala, 2015 : 191-195)
- ◆ La situation démographique actuelle (31% de non-estoniens)
- ◆ La situation géopolitique stratégiquement importante (membre de l'OTAN, voisin de la Russie)
- ◆ La mondialisation de la société et par conséquent l'internalisation de l'éducation supérieure (l'anglais comme lingua franca).

Le rapport du développement de la société estonienne (EIA, 2015) montre que les Estoniens (69 % de la population) ont une forte identité nationale. Le rapport aux langues étrangères est pragmatique si ces dernières ne concernent pas les questions identitaires (comme l'enseignement du russe, par exemple). Or, un autre rapport (Language Rich Europe) reproche à l'Estonie de ne pas considérer la politique linguistique comme un ensemble cohérent de mesures portant et sur la langue nationale et sur les langues étrangères (cf. Keelestrateegia, 2017).

Nous allons recentrer notre problématique sur l'enseignement des langues étrangères au supérieur en prenant le cas de l'Université de Tallinn. En plus des facteurs mentionnés *supra*, la situation actuelle au supérieur est influencée par la réforme de l'éducation supérieure (2013 ; 2016 ; 2019⁴) et la nouvelle conjoncture du monde de travail (2018)⁵.

La réforme, entamée en Estonie en 2013, suppose l'éducation supérieure gratuite pour les étudiants inscrits à temps plein aux curricula assurés en langue nationale (les études à temps partiel ou curricula en anglais sont payantes). Les universités ont été dotées d'autonomie (politique et économique) et de responsabilité (également politique et économique). Ainsi, les universités et les grandes écoles sont responsables de formation dans certains domaines pour éviter le dédoublement des curricula. Le Ministère de l'Éducation et de la Recherche nationale assure le contrôle de qualité des curricula, mais a diminué son rôle dans la gestion de ressources économiques accordées aux établissements supérieurs. Donc, les domaines considérés auparavant stratégiques, comme par exemple, la formation de futurs professeurs ou d'interprètes, ne bénéficient plus de subventions supplémentaires d'État à la lumière de la nouvelle réforme.

Comme résultat nous avons deux tendances :

- ◆ Émergence des curricula anglophones surtout au niveau de Master en vue d'attirer plus d'étudiants étrangers et participer pleinement à l'internalisation de l'enseignement supérieure en Estonie. Cette tendance est moins présente dans l'institut où nous travaillons mais pourtant importante dans les établissements supérieurs en Estonie. De plus, la superposition de l'anglais dans la recherche provoque aujourd'hui une certaine résistance (cf. discours de M. Ehala 2019) de peur qu'on n'ait plus de langue estonienne académique ou scientifique et que l'estonien devienne « la langue d'usage quotidienne » comme il est aujourd'hui le cas de la langue maltaise.
- ◆ Regroupement des curricula sous les appellations plus généralisantes en vue d'augmenter le nombre d'étudiants par curriculum et de baisser le coût.
Par exemple, en Master avant 2013, nous avons trois curricula séparés : professeur de FLE, professeur d'anglais langue étrangère, professeur d'allemand langue étrangère, aujourd'hui, nous avons un curriculum commun – professeur des langues étrangères. Cet aménagement permet de continuer la formation de professeurs de français et d'allemand ce qui autrement

⁴ <https://www.hm.ee/et/uudised/korgharidusseadus-ja-ulikoolide-seadused-voeti-riigikogus-vastu>

⁵ <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2018>

aurait été impossible vu le nombre limité d'étudiants (en allemand 3 étudiants, en français 1 étudiants, données en 2018/2019).

Comme point positif, l'enseignement devient plus axé sur les compétences que sur les contenus ; la collaboration entre les enseignants issus de différentes cultures didactiques devient plus intense, plus efficace et par conséquent, la formation est repensée et réorganisée profondément. Comme prix à payer, la langue d'enseignement n'est plus la langue de spécialisation comme il était une longue tradition auparavant. La plupart de cours de futurs spécialistes de langues sont assurés en langues estonienne et anglaise. La question de la bibliographie de référence se pose avec beaucoup d'acuité. Cet exemple concret montre comment la réforme du supérieur en général a eu un impact direct sur l'enseignement des langues étrangères.

La réforme de l'éducation supérieure en Estonie est une mesure politique inscrite dans la **conjoncture économique**. Cette réforme transforme notre compréhension du rôle attribué aux universités, à l'éducation en général et la valeur attribuée aux langues et aux identités. D'un côté, la réforme oblige les établissements de l'éducation supérieure à se soumettre à la logique du marché (concurrence, attractivité des cours, satisfaction des étudiants, auto-financement etc.), d'un autre côté, nous sommes dans la situation où il sera impardonnable de faire l'impasse sur les nouveaux défis du marché de travail (robotisation, internet ultrarapide, *big data* et système de stockage d'information dans les nuages). Ces facteurs changent le cœur de nos formations. Par exemple, les traducteurs contemporains travaillent à partir du brouillon généré par les traducteurs automatiques, notamment pour la plupart de textes fonctionnels. Un autre exemple relève du domaine de formation aux langues qui peut se faire en ligne, à distance (MOOC, SPOC, Moodle), sans même la présence du professeur (test diagnostiques adaptatifs).

Le débat que nous voudrions poser aujourd'hui porte sur :

- ◆ le rôle de la politique linguistique et la répartition des responsabilités et de l'autonomie entre les différents acteurs (Ministère de l'Éducation, Université, Institut, Enseignant). Quels acteurs responsables de quelle action ? Quels moyens sont mis à leur/notre disposition ? De quel appui a-t-on besoin ?
- ◆ le contenu des formations aux langues du marché de travail (en 2022, 54% d'employés auront besoin de la requalification significative (the Futur of Job Report, 2018). Comment organiser nos formations aujourd'hui pour anticiper les besoins économiques de demain, tout en tenant compte de l'objectif stratégique de formation en langues ?

Bibliographie

British Council (2012), *Language Rich Europe Trends in Policies and Practices for Multilingualism in Europe* : <http://ecspm.org/wp-content/uploads/2018/01/LRE-conclusions.pdf>

Gouvernement estonien, Note de proposition de stratégie linguistique « Keelestrateegia koostamise ettepanek » 2017-2027 :

https://www.valitsus.ee/sites/default/files/content-editors/arengukavad/eesti_keelestrateegia_koostamise_ettepanek_2018-2027.pdf

Ehala, M. (2019), Discours à la conférence « Eesti riigikeele sajand » consacrée aux 100^{ième} anniversaire de l'estonien en tant que langue nationale. Académie des sciences :

<http://www.akadeemia.ee/et/tegevus/uudised/uritused/20181214072133/>

Ehala, M. (2015), In *EIA Eesti inimarengu aruanne*, pp. 191-198 : <https://www.kogu.ee/wp-content/uploads/2015/06/EIA-2015.pdf>

Le Conseil de l'Europe (2002), La Résolution de Barcelone :

<https://www.consilium.europa.eu/media/20935/71026.pdf>

La Commission Européenne (1995), *Livre blanc sur l'éducation et la formation 1995* :

<https://publications.europa.eu/fr/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-fr>

La Commission Européenne, *Livre blanc sur l'avenir de l'Europe pour l'EU-27 à l'horizon 2025* : https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/livre_blanc_sur_lavenir_de_leurope_fr.pdf

World Economic Forum (2018), The Future of Jobs Report : <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2018>

Valimised : <https://rk2019.valimised.ee/en/election-result/election-result.html>



Aleksandra Ljalikova est Maitresse de conférences en Didactique des Langues étrangères à l'Institut des Sciences Humaines de l'Université de Tallinn. Depuis plusieurs années, elle travaille dans le Centre de l'Innovation en Education de la même université, ce qui définit ses principaux domaines de recherche et d'action : innovation en éducation, alphabétisation multimodale, et plus particulièrement, l'écriture académique en langue étrangère. Rédactrice en chef adjointe, elle participe à l'édition de la revue *Synergies Pays riverains de la Baltique* du GERFLINT depuis 2002.

Isabelle Mordellet-Roggenbuck

Texte co-écrit avec Michel Tremblay, pour l'Observatoire Européen du plurilinguisme.

La situation mondiale et européenne nous oblige à repenser la question des langues européennes dans leur rapport avec le projet européen et avec la citoyenneté.

Depuis la seconde guerre mondiale, l'hégémonie américaine, longtemps dissimulée par la guerre froide, n'a cessé de se renforcer et a éclaté au grand jour après la chute du mur de Berlin et l'effondrement du bloc soviétique. La stratégie américaine a mis du temps à être reformulée. Elle l'est aujourd'hui à travers le « America first » de Donald Trump qui fait des nations européennes regroupées dans l'Union européenne plus des rivaux voire des adversaires que des alliés, et l'objectif prioritaire des États-Unis est d'entraver la capacité d'action de l'Union européenne, à défaut de la faire éclater.

L'émergence des nationalismes dans de nombreux pays européens fait le jeu des États-Unis, et le Brexit en est une des manifestations les plus caricaturales, alors même que le Brexit ne vise pas spécifiquement un alignement sur les positions internationales des États-Unis.

La prédominance quasi absolue de l'anglais parmi les langues internationales étant une conséquence de l'hégémonie stratégique des États-Unis et du dollar, beaucoup plus que d'une quête d'une langue commune, par-delà la diversité des langues, il est essentiel de reposer la question de la diversité des langues dans ses rapports avec la citoyenneté et avec la circulation des connaissances, des idées et des imaginaires.

Nous proposons de partir des principes que l'OEP définit comme ses fondamentaux afin de développer la réflexion à laquelle invite l'appel au débat participatif.

Pour défendre et promouvoir le plurilinguisme, l'OEP s'appuie sur une conception de la langue que l'on peut exprimer sous la forme de trois oppositions.

1. Langue outil – Langue milieu

Dans *Halte à la mort des langues (2 000)*, Claude Hagège rappelle que les langues sont une des sources de la force vitale qui anime les communautés humaines. Pourtant les langues et le langage en tant que propriété fondamentale définissant ce qui est humain, sont étrangement absents de la culture générale et de tout le socle de l'enseignement. Il en résulte une conception des langues et du langage, très majoritaire dans l'opinion publique et parmi la communauté scientifique, hormis peut-être celle des linguistiques, qui est étrangement rudimentaire. La langue apparaît comme un outil dont elle se sert pour décrire une réalité qui lui est extérieure.

Que la réalité soit extérieure est une illusion. Cette réalité perçue est bien dans la langue, car seule la langue permet de la concevoir et de la décrire. Ce qui n'est pas conçu dans la langue n'existe pas pour l'individu parlant. Ainsi la langue n'est ni un outil, ni un code, mais un milieu, dans lequel on vit.

2. Langue de service – Langue de culture

On doit à Heinz Wismann et à Pierre Judet de La Combe d'avoir dans *L'avenir des langues* (Le Cerf, 2004) conceptualisé cette opposition entre langue de service et langue de culture.

La langue de service, en tant que modalité particulière d'une langue, se limite à décrire des réalités dites objectives et perçues comme extérieures au monde de la langue et que tout le monde peut partager, tandis que la langue de culture intégrera tout un système d'interprétation qui est la manière de chacun de se mouvoir dans le monde. La langue de service correspond à un usage dénotatif de la langue, tandis que la langue de culture correspond à un usage connotatif.

3. Langue de communication – Langue historique

La langue de communication est faite pour transmettre et échanger des informations, tandis que la langue historique inclut dans ses plis toutes les épaisseurs de couches culturelles qu'y ont déversées des siècles d'histoire, de vie en commun et d'évolution lexicale et sémantique. La langue possède ainsi

au moins trois dimensions fondamentales, une dimension de communication et de négociation, une dimension d'expression, et enfin une dimension de transmission, de passeuse de mémoire.

Pour Vygotski, le langage est l'accomplissement même de la pensée. Et selon Chomsky, que l'on s'attendrait plus à voir comme adepte du code, pour une riche tradition philosophique dont il se réclame « le langage est essentiellement un instrument de la pensée », la fonction cognitive étant première, la fonction communicative seconde sinon secondaire.

Il est évident que cette conception est aux antipodes de la conception « vulgaire » de la langue qui est celle de la « langue outil », qui voit dans la langue un code, chaque élément de code dans une langue ayant son correspondant dans une autre langue. Si chaque langue disait en fait la même chose et était donc interchangeable avec toute autre, il n'y aurait qu'avantage à n'en avoir qu'une seule.

De ce point de vue le CECRL semble pouvoir être rattaché à cette conception « vulgaire ». Ce point est à discuter, mais ce n'est pas du tout certain. Notamment, les auteurs signalent (p. 15) que la perspective actionnelle adoptée par le CECRL prend en compte « les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social ». C'est donc toute la culture de l'acteur social qui se trouve investie dans l'acte de langage. Dans ses applications pratiques, la question de sa neutralité est posée car il ne s'agit que d'une méthode permettant de définir des termes de référence afin de pouvoir comparer des niveaux de compétences en langues. Ces compétences sont purement verbales, c'est tout à fait clair, et n'impliquent pas de compétences comportementales. Par exemple, on aura des équivalents pour le « oui », mais le CECRL n'est pas outillé et ne donne pas de réponse pour savoir quand il faut dire « oui » ou « non » ni combien il faut de « oui » pour que le « oui » veuille vraiment dire « oui », etc.

Donc pour l'OEP, le CECRL est indiscutablement utile, mais n'est d'aucun secours pour répondre à des questions aussi fondamentales que le devenir des langues en Europe et leur rapport avec la citoyenneté.

En 2012, l'OEP avait donné à ses Assises européennes du plurilinguisme le beau thème suivant : « Les langues sans frontières, le plurilinguisme ».

Les langues sont toutes porteuses de certaines visions du monde. Nous employons ici le pluriel à dessein, pour souligner deux choses :

- ◆ Chaque langue forme un écosystème dans laquelle cohabite en réalité une multiplicité de variations linguistiques sinon de langues et aussi de visions du monde.
- ◆ Ces visions ne sont pas exclusives les unes des autres car ces écosystèmes sont ouverts les uns aux autres (plus ou moins) et en interférences mutuelles (plus ou moins), souvent inégalitaires. Ces visions ne sont pas essentielles ou intrinsèques, elles expriment des expériences historiques différentes d'un monde infiniment en expansion.

Transposer au plan européen, la question linguistique apparaît fondamentale à au moins deux titres :

- ◆ D'abord au plan de la citoyenneté. Celle-ci, qui signifie la pleine participation de chacun à la souveraineté, pour s'exercer, implique une transparence entre les institutions politiques et administratives et chaque citoyen. Ces droits à la participation et à la transparence qui sont inscrits dans le Traité de Lisbonne, ont un corollaire linguistique : c'est le plurilinguisme fondamental des institutions. Non seulement, la communication avec les citoyens doit se faire dans les langues officielles, mais aussi la symbolique des institutions doit porter la marque de ce plurilinguisme, ce qui est loin d'être le cas aujourd'hui. Il fut un temps où c'était le cas. Ça ne l'est plus, pour des raisons historiques qui ne peuvent être explicitées ici.
- ◆ Les langues fondent, de manière non exclusive, mais certaine, les identités. Dans une certaine tradition historique, la communauté, mais non l'unicité, de la langue fonde la nation et l'État. L'Union européenne transcende cette tradition, sans la renier. L'Union européenne n'est pas un super État, comme pourrait l'être une fédération. Elle est une union d'États souverains et ne saurait en aucune façon et de manière définitive être comparée avec les États-Unis

d'Amérique. La valeur de cette union est quelque chose de totalement inédit dans les relations internationales, c'est ce qui en fait à la fois la force et la fragilité. Comme l'expriment les traités, l'Union respecte la diversité linguistique et culturelle, mais cette diversité trouve un ciment dans des éléments de civilisation, que l'on tente de définir par des valeurs universelles de démocratie, mais qui en réalité sont ce quelque chose d'impalpable, dont parle Umberto Eco, dont on n'est pleinement conscient que quand on change de continent. En tout état de cause, l'Union ne peut exister sans ses biens culturels les plus précieux, que sont ses langues.

La diversité culturelle et linguistique fait partie de l'ADN de l'Europe. Ses langues n'ont pas tant besoin d'être protégées, que d'être partagées, enseignées et utilisées.



Isabelle Mordellet-Roggenbuck est depuis 2012 professeur à l'université des Sciences de l'Éducation de Fribourg en Brisgau (All.) où elle dirige le département de français langue étrangère après avoir fondé la chaire de didactique des langues romanes à l'université de Duisburg-Essen (All.). Les disciplines qu'elle enseigne sont la linguistique et la didactique du FLE. Ses thèmes de recherche sont le plurilinguisme (intercompréhension) et la prononciation en cours de FLE.

Angela Scarino et Michelle Kohler

Texte co-écrit.

Research Centre for Languages and Cultures
University of South Australia

Texte en anglais

Conceptualising language learning and use and its assessment in global contexts

Setting the scene: the situated nature of language learning

In offering comments as we engage in an effort to reconceptualise the nature, goals and outcomes of the learning of additional languages, we foreground our own situatedness in Australia, working as researchers, curriculum and assessment developers, and teacher educators in languages education in Australian education. We see Australia itself as connected in a global, networked world and as a multilingual and multicultural society with its distinctive configuration of languages. This distinctive configuration encompasses the languages and cultures of the Aboriginal and Torres Strait Islander peoples as the first people of the land, English as the dominant national language, a range of languages that have come from various cycles of migration (predominantly from the UK and Europe initially and increasingly from the Asian regions in more recent times).

We offer this description in order firstly, to give a sense of where we are coming from in our own thinking. Secondly, we wish to foreground that languages education in Australia is poised between its distinctive history and geography; its indigenous history (with the marked reality of many Aboriginal languages having been lost or endangered) and migration history (linked to the UK, Europe and Asia) on the one hand, and its geography and history in the Asian region, on the other hand. Thirdly, we highlight that just as is the case for Australia, all language learning is set in the context of its particular local, social, cultural, historical, geographical, political landscape, which, in turn, shapes the status and positioning of languages learning in general and of specific languages in particular; this context also influences the personal desires, affiliations and the relationship that individuals have with the languages being learnt. In Australia, as in environments elsewhere, there is a need to recognise the reality of immense diversity in the contexts in which the languages being learnt reside. There is a distinctive, local configuration of languages as well as a distinctive and dynamic place that each of the languages holds in the societal and educational history of the particular context and this in turn gives meaning to the learning of particular languages that takes place. For example, a wide range of languages are offered, notably some 60 languages are officially assessed at Year 12 level which marks the end of the secondary cycle in Australia in efforts to ensure that many of the languages in the Australian ecology are made available. Equally, there is a pressing need to consider the force of globalisation and the world perspective that it invites, as well as its impact on local practices.

Expanding goals and language learning

Given the reality of globalisation and diverse local social, linguistic, cultural, historical, educational realities it becomes necessary to expand the goals of additional language education in all its humanistic, political, economic and profession dimensions. The communicative language learning legacy, which has characterised language learning for the past four decades, offers an insufficient conceptualisation of goals for contemporary times. In the latter conceptualisation, goals are primarily expressed in functionalist, instrumental, transactional terms, whereas what is needed are goals that

foreground interaction that is most likely to be interlinguistic and intercultural and that advances personal, aesthetic, and educative goals. (See Kramersch, 2014; Leung and Scarino, 2016; McNamara, 2019). The exchanges that occur in interaction can no longer simply be understood as transactions at the level of information, but rather they are exchanges in the negotiation of symbolic meanings (Kramersch and Whiteside, 2008) building relationships and expressing acts of identity. That is to say, meanings are not a given but are a co-construction that rely on reciprocal interpretation and creation of meanings in situ. This means then that learners are not just performers in the sense of doing or acting out communication but that for learners, communication within and across languages and cultures becomes a project both of mediation and understanding the mediating role of language and culture.

In this way, through language learning, learners begin to develop sophisticated ways of participating in and understanding communication in diversity. They come to understand the exchange of meanings as effortful and ethical as it involves exchange across diverse linguistic, cultural and knowledge frameworks, as a process that is complex and at times also conflictual. They also come to see the exchange of meanings as uncertain for the process is necessarily interpretive. This intellectual work entails learning at a meta level as learners are invited to reflect on the phenomena exchanged in communication and, through reflexivity, to consider themselves in relation to others as interlinguistic and intercultural mediators and communicators.

A traditional framing of the goals of language learning cannot do justice, neither to the phenomenon of communication as described, nor the diversity of languages and cultures and the diversity of learner needs, desires, prior experiences and affiliations in relation to the particular language being learnt.

The construct: conceptualising language learning and its assessment.

The Common European Framework of Reference (CEFR) is a resource designed originally to support language learning in the context of a diverse Europe. It presents a conceptualisation of the goals of language learning in generalised, generic, functional terms, oriented towards global mobility and the preparation of mobile workers and travellers. It was a project that sought to capture commonalities across contexts, languages and learners – common goals and common achievements captured in a common scale to be used as a common reference point or set of standards for considering learner achievements. Its use has expanded to contexts well beyond Europe, reaching social, linguistic, cultural, historical and political contexts that are markedly different from the reality of Europe, each with their own distinctive histories, geographies and configurations of languages being learnt. This desire to capture commonality runs counter to the diversity of language learning in diverse contexts. There is an assumption that all languages are alike, that all additional language learning is alike, and that there is one proficiency in common across all languages, contexts of use, and learners.

The construct, that is the driving force of the Framework and of official language learning, is conceived as communicative or plurilingual competence, but in what is now a traditional understanding of language use, rather than as language use with meta-awareness and with personal meaningfulness and self-awareness as indicated above. The construct is further operationalised in the scales (proficiency descriptions) and it is the scales that are the most influential part of the CEFR when it is applied in diverse contexts. The scales depict hypothesised norms of proficiency that are assumed to be common for all languages, contexts and learners. It is also assumed that functional equivalence can be established. These norms, however, cannot do justice to the ways in which people, in diversity, mediate the exchange of meanings. They are, as such, necessarily reductive and elide the individual and his/her own personal goals and desires vis a` vis additional language learning.

By way of contrast in Australia with the recent development and release of the Australian Curriculum for Languages (see the Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority), the curriculum development has been language specific for the first time in the history of languages education in Australia. There are now nationally developed language specific curricula for 15 languages, a Framework for Aboriginal Languages, intended to be realised in specific languages, a

Framework for Classical Languages that recognises Classical Greek, Latin and Hebrew, and a curriculum for Auslan (that is Australian sign language). Although the distinctiveness of particular languages is only one dimension of the diversity of additional language learning, it is a step towards working with the diversity of communities and the field. Further steps would see an effort towards moving away from scales and common standards towards seeking to profile the complex capabilities that learners need to perform and reflect upon in mediating communication in diversity.

The conceptualisation of the construct in language learning needs to go beyond traditional notions of communicative and plurilingual competence, understood as common and universal across all languages, contexts and learners. The local and individual meaning and meaningfulness of learning additional languages cannot be diminished.

Questions then arise as to whether communication itself, particularly in the context of the complex diversity of contemporary times is a matter of social conformity in relation to established conventions and norms or a matter of personal expression and creativity? How do we best recognise the complex act of communicating when participants in the act are not members of the same community, and when in fact this communication extends well beyond European/ 'western' conventions and norms? And in curriculum and assessment terms what is the value of establishing commonalities across languages, cultures, contexts and learners? At what point does standardisation and European/international referencing become counter-productive and cease to have meaning for specific contexts? Whose agenda is being enacted and what do learners themselves have to gain?

Traduction en français

Conceptualiser l'apprentissage et l'utilisation des langues et leur évaluation dans des contextes globaux

Mise en contexte : l'environnement de l'apprentissage des langues

En faisant des commentaires alors que nous nous engageons dans un effort pour reconceptualiser la nature, les objectifs et les résultats de l'apprentissage de langues supplémentaires, nous soulignons notre situation en Australie, en tant que chercheurs, concepteurs de programmes d'études et d'évaluation et formateurs de professeurs de langues dans l'enseignement australien. Nous voyons l'Australie elle-même comme étant connectée dans un monde global et en réseau et comme une société multilingue et multiculturelle avec sa configuration linguistique distincte. Cette configuration distinctive englobe les langues et les cultures des peuples aborigènes et des insulaires du détroit de Torres en tant que premiers habitants du pays, l'anglais en tant que langue nationale dominante, une gamme de langues issues de divers cycles de migration (principalement du Royaume-Uni et d'Europe à l'origine et de plus en plus souvent des régions asiatiques).

Nous proposons cette description dans un premier temps, afin de donner une idée de l'origine de notre pensée. Deuxièmement, nous souhaitons souligner que l'enseignement des langues en Australie se situe entre son histoire et sa géographie distinctes ; son histoire autochtone (avec la réalité marquée de la perte ou de la mise en danger de nombreuses langues autochtones) et son histoire de la migration (liée au Royaume-Uni, à l'Europe et à l'Asie), d'une part, et sa géographie et son histoire dans la région asiatique, d'autre part. Troisièmement, nous soulignons que, comme en Australie, l'apprentissage des langues s'inscrit dans le contexte de son paysage local, social, culturel, historique, géographique et politique, qui détermine à son tour le statut et le positionnement de l'apprentissage des langues en général et de langues spécifiques en particulier ; Ce contexte influence également les désirs personnels, les affiliations et les relations des individus avec les langues apprises. En Australie, comme dans d'autres environnements, il est nécessaire de reconnaître la réalité de l'immense diversité des contextes dans lesquels les langues apprises résident. Il existe une configuration locale distincte des langues ainsi qu'une place distincte et dynamique que chacune des langues occupe dans l'histoire

sociétale et éducative du contexte particulier, ce qui donne un sens à l'apprentissage de langues particulières qui a lieu. Par exemple, un large éventail de langues est proposé, notamment une soixantaine de langues faisant l'objet d'une évaluation officielle au niveau de la 12e année, marquant la fin du cycle secondaire en Australie, afin de s'assurer que de nombreuses langues de l'écologie australienne soient disponibles. De même, il est urgent de prendre en compte la force de la mondialisation et la perspective mondiale qu'elle invite, ainsi que son impact sur les pratiques locales.

Objectifs en expansion et apprentissage des langues

Compte tenu de la réalité de la mondialisation et des diverses réalités sociales, linguistiques, culturelles, historiques et éducatives locales, il devient nécessaire d'élargir les objectifs d'une formation linguistique supplémentaire dans toutes ses dimensions humaniste, politique, économique et professionnelle. L'héritage de l'apprentissage des langues de communication, qui a caractérisé l'apprentissage des langues au cours des quatre dernières décennies, offre une conceptualisation insuffisante des objectifs pour la période contemporaine. Dans cette dernière conceptualisation, les objectifs sont principalement exprimés en termes fonctionnalistes, instrumentaux et transactionnels, alors que ce qui est nécessaire, ce sont des objectifs qui mettent en avant une interaction plus susceptible d'être interlinguistique et interculturelle et qui font progresser des objectifs personnels, esthétiques et éducatifs (voir Kramsch, 2014 ; Leung et Scarino, 2016 ; McNamara, 2019). Les échanges qui se produisent en interaction ne peuvent plus simplement être compris comme des transactions au niveau de l'information, mais plutôt comme des échanges dans la négociation de significations symboliques (Kramsch et Whiteside, 2008), qui construisent des relations et expriment des actes d'identité. C'est-à-dire que les significations ne sont pas une donnée, mais une co-construction qui repose sur une interprétation réciproque et la création de significations in situ. Cela signifie que les apprenants ne sont pas simplement des interprètes dans le sens de faire ou de jouer une communication, mais que pour eux, la communication dans et entre les langues et les cultures devient un projet de médiation et de compréhension du rôle de médiation de la langue et de la culture.

De cette manière, grâce à l'apprentissage des langues, les apprenants commencent à développer des méthodes sophistiquées de participation et de compréhension de la communication dans la diversité. Ils en viennent à comprendre que l'échange de significations est à la fois laborieux et éthique dans la mesure où il implique l'échange entre divers cadres linguistiques, culturels et de connaissances, en tant que processus complexe et parfois conflictuel. Ils finissent également par considérer que l'échange de significations est incertain pour le processus, ce qui est nécessairement interprétatif. Ce travail intellectuel implique un apprentissage au niveau méta, les apprenants étant invités à réfléchir sur les phénomènes échangés dans la communication et, par réflexe, à se considérer eux-mêmes par rapport à d'autres comme des médiateurs et des communicateurs interlinguistiques et interculturels.

Un cadrage traditionnel des objectifs de l'apprentissage des langues ne peut rendre justice, ni au phénomène de communication décrit ci-dessus, ni à la diversité des langues et des cultures ni à la diversité des besoins, des désirs, des expériences antérieures et des affiliations de l'apprenant par rapport à la langue particulière apprise.

Le construct : conceptualiser l'apprentissage des langues et son évaluation.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) est une ressource conçue à l'origine pour soutenir l'apprentissage des langues dans le contexte d'une Europe diversifiée. Il présente une conceptualisation des objectifs de l'apprentissage des langues en termes généraux, génériques et fonctionnels, orientés vers la mobilité globale et la préparation des travailleurs mobiles et des voyageurs. C'était un projet qui cherchait à saisir les points communs entre les contextes, les langues et les apprenants – des objectifs communs et des réalisations communes capturées dans une échelle commune, à utiliser comme point de référence commun ou ensemble de normes permettant de prendre en compte les réalisations des apprenants. Son utilisation s'est étendue à des contextes bien au-delà de l'Europe, atteignant des contextes sociaux, linguistiques, culturels, historiques et politiques très différents de la réalité européenne, chacun ayant ses propres histoires, géographies et

configurations de langues. Ce désir de saisir les points communs va à l'encontre de la diversité des apprentissages linguistiques dans des contextes divers. On suppose que toutes les langues se ressemblent, que tout apprentissage de langue supplémentaire est identique et qu'il existe une compétence commune dans toutes les langues, tous les contextes d'utilisation et tous les apprenants.

Le construct, qui est la force motrice du cadre et de l'apprentissage des langues officielles, est conçu comme une compétence de communication ou plurilingue, mais dans ce qui est maintenant une compréhension traditionnelle de l'utilisation d'une langue, plutôt que comme une utilisation de la langue avec méta-conscience et signification personnelle et la conscience de soi comme indiqué ci-dessus. La construction est ensuite opérationnalisée dans les échelles (descriptions de compétences) et ce sont les échelles qui constituent la partie la plus influente du CECRL quand il est appliqué dans divers contextes. Les échelles décrivent des normes hypothétiques de compétence supposées communes à toutes les langues, à tous les contextes et à tous les apprenants. Il est également supposé que l'équivalence fonctionnelle peut être établie. Cependant, ces normes ne peuvent rendre justice à la manière dont les gens, dans leur diversité, négocient l'échange de significations. Elles sont, en tant que telles, nécessairement réductrices et ignorent l'individu et ses objectifs et désirs personnels vis-à-vis d'un apprentissage linguistique supplémentaire.

En Australie, à la différence du développement et de la publication récents du Curriculum for Languages (voir l'Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority), le développement du curriculum a été spécifique à la langue pour la première fois dans l'histoire de l'enseignement des langues en Australie. Il existe maintenant des programmes spécifiques aux 15 langues élaborés au niveau national, un cadre pour les langues autochtones, destiné à être mis en œuvre dans des langues spécifiques, un cadre pour les langues classiques reconnaissant le grec classique, le latin et l'hébreu, et un programme pour le langage Auslan (langue des signes australienne). Bien que le caractère distinctif de certaines langues ne soit qu'une des dimensions de la diversité des apprentissages supplémentaires, il constitue un pas en avant vers la diversité des communautés et des domaines. Les prochaines étapes consisteraient à s'efforcer de s'éloigner des échelles et des normes communes pour chercher à décrire les capacités complexes que les apprenants doivent exercer et sur lesquelles réfléchir lors de la médiation de la communication dans la diversité.

La conceptualisation de la construction dans l'apprentissage des langues doit aller au-delà des notions traditionnelles de compétence communicative et plurilingue, comprises comme communes et universelles dans toutes les langues, tous les contextes et tous les apprenants. La signification locale et individuelle et le sens de l'apprentissage de langues supplémentaires ne peuvent être diminués.

Des questions se posent alors pour savoir si la communication elle-même, en particulier dans le contexte de la diversité complexe des temps modernes, est une question de conformité sociale par rapport aux conventions et normes établies ou une question d'expression personnelle et de créativité ? Comment pouvons-nous mieux reconnaître l'acte complexe de communication lorsque les participants à l'acte ne font pas partie de la même communauté et que, en réalité, cette communication dépasse de loin les conventions et normes européennes / « occidentales » ? Et en termes de curriculum et d'évaluation, quelle est la valeur d'établir des points communs entre les langues, les cultures, les contextes et les apprenants ? À quel moment la normalisation et le référencement européen / international deviennent-ils contre-productifs et cessent-ils d'avoir un sens pour des contextes spécifiques ? Quel ordre du jour est adopté et que doivent gagner les apprenants eux-mêmes ?



Angela Scarino is Associate Professor in Applied Linguistics and Director of the Research Centre for Languages and Cultures, at the University of South Australia. Her research expertise is in languages education in linguistically and culturally diverse societies, second language learning within an intercultural orientation, learning-oriented assessment and second language teacher education. She has been a Chief Investigator on a range of research grants. She has worked in diverse contexts beyond Australia, including Hong Kong, Singapore, Malaysia, France and New Zealand.

Dr **Michelle Kohler** is Senior Lecturer in Languages Education and Indonesian at Flinders University and Adjunct Senior Lecturer at the Research Centre for Languages and Cultures, University of South Australia. Her research expertise is in languages education policy and planning, intercultural language teaching and learning, mediation, and curriculum and assessment design. Michelle is President Elect of the Applied Linguistics Association of Australia.

Jonathan Szajman

Pour l'association Proforal (Belgique).

Développement de dispositifs de formation linguistique pour adultes migrants et organisation des parcours apprenants : pistes de réflexions communes

Le développement récent de parcours d'accueil ou d'intégration dans différents pays européens

Depuis une vingtaine d'années, de nombreux dispositifs d'intégration destinés aux adultes migrants ont été développés dans les pays membres de l'Union européenne. Une abondante littérature met en rapport cette émergence de politiques communautaires et nationales et un contexte géopolitique modelé par la disparition du bloc soviétique, la diversification des populations migrantes, l'intensification du phénomène de globalisation, la persistance de déséquilibres dans la répartition des richesses.

Au niveau de l'Union européenne, la création d'un fond d'intégration et l'application de directives depuis la fin des années 90 s'incarnent notamment dans des dispositifs d'intégration nationaux et régionaux qui intègrent un volet formation linguistique, au sein de parcours obligatoires ou facultatifs, gratuits ou payants.

Ce volontarisme européen encadre donc l'action des États membres via des textes juridiques et oriente leurs politiques publiques à travers des incitants financiers. Toutefois, dans sa traduction sur le plan national, on constate que les visées de ces parcours d'accueil ou d'intégration restent liées à la fois à des traditions d'inclusion diverses, à l'équilibre entre assimilation et multiculturalisme et à des contextes de réaction face aux phénomènes migratoires et à leurs impacts sociaux, économiques et culturels dans différents territoires, ou encore aux enjeux électoraux particuliers.

Les critiques et interrogations visant ces parcours d'accueil ou d'intégration concernent quant à elles la répartition des responsabilités entre migrants et société d'accueil dans le processus d'intégration, le rôle de filtre possible ou réel dans la sélection des migrants ou encore le rôle des formations linguistiques dans ce processus d'intégration et leur importance en terme de cohésion sociale.

La multiplication de dispositifs de formation linguistique pour adultes allophones à l'échelle européenne et locale

Dès lors, les actions de formations linguistiques destinées aux migrants se sont multipliées, intégrées ou non dans les parcours d'accueil et d'intégration.

Dans le cadre du soutien européen aux publics migrants d'origine extra-communautaire, le fond AMIF (acronyme anglais du Fonds Asile, Migration et Intégration) finance des activités destinées à soutenir l'apprentissage de la langue. Il s'agit d'un exemple de financement indirect, lié à une autorité nationale ou régionale qui cofinance différents types d'initiatives relatives à ces activités de formation linguistique : cours de langues mais aussi création d'outils pédagogiques, formations de formateurs...

Il existe par ailleurs de nombreux projets européens menés par des organismes de différents pays financés sans intervention de ces autorités dans le cadre du programme Erasmus + (financements directs).

Une opportunité pour les acteurs de terrain et de la recherche

Les aides financières européennes (directes et indirectes) ainsi que les dépenses publiques engagées au niveau national ou régional bénéficient à un ensemble d'acteurs du champ de la formation linguistique pour adultes migrants.

Si on prend le cas de la Belgique francophone pour illustrer les budgets que représentent ces financements, 34 organismes bruxellois et wallons étaient soutenus financièrement par le fonds AMIF pour dispenser des formations en FLE ou développer des outils pédagogiques en 2018. Le budget alloué aux opérateurs linguistiques du parcours d'accueil francophone bruxellois avoisinait quant à lui les 1,8 millions d'euros en 2017.

Il serait sans doute intéressant de partager une analyse de la répartition de ces fonds, la pertinence des objectifs repris dans les appels d'offre, la cohérence territoriale des dispositifs, la prise en compte des fonctions transversales nécessaires au bon fonctionnement des structures ou encore l'égalité d'accès aux aides disponibles.

Le champ de la formation linguistique pour adultes migrants est fortement remodelé par cet afflux de possibilité de financement, bien sûr accompagnées de contraintes quant aux objectifs des formations, aux formats horaires ou à la définition des publics bénéficiaires.

Le monde de la recherche est aussi concerné par ce soutien financier puisque de nombreuses universités et instituts de recherche sont impliqués dans des partenariats soutenus dans le cadre du programme Erasmus +, en association avec des acteurs de terrain. Ces projets peuvent concerner les formateurs/formatrices qui interviennent auprès de publics migrants (LEARNING ZONE, L-PACK, VIME), peu ou non scolarisés dans leurs pays d'origine (FOCAALE)...

Un enjeu particulier : l'organisation des parcours apprenants

Parmi les nombreux enjeux concernés, nous souhaitons mettre l'accent sur l'organisation des formations linguistiques. Les actions de formation destinées aux adultes allophones renvoient à des visions de l'apprentissage, et en tant que professionnels du champ, nous savons que cette organisation relève aussi d'une série de contraintes et de choix de la part des structures de formation.

Dès lors, la question se pose de savoir quelle est la marge de manœuvre dont disposent les acteurs de la formation. Quels parcours de formation proposer aux apprenants ? Cette question, ouverte en apparence, concerne tous les intervenants du champ qui y rapportent parfois des réponses pratiques éloignées des besoins individuels des bénéficiaires.

Dans la réalité bruxelloise francophone, on constate par exemple une tendance à privilégier l'organisation des parcours selon les niveaux globaux du CECRL, que ce soit au niveau du parcours d'accueil, des organismes d'insertion socio-professionnelle, de la promotion sociale, des écoles privées mais aussi des associations de tailles relativement modestes.

Il s'agit fréquemment d'une contrainte imposée par les pouvoirs publics qui interviennent dès lors dans un domaine qu'on pourrait croire réservé aux spécialistes de la formation pour adultes. On pourra opposer à cet argument la nécessaire homogénéisation des niveaux proposés par des établissements sur un territoire donné où les apprenants circulent plus ou moins librement.

Lorsque ce sont des structures de formation qui s'imposent ce *cadre*, nous pouvons nous demander si les responsables ne proposent pas ici une lecture biaisée du CECRL. Le *cadre* que constitue le CECRL ne donnant pas d'objectifs normatifs en termes d'organisation des parcours d'apprentissage, ni même d'objectifs d'apprentissage.

Toutefois, il apparaît que ce choix d'une organisation des parcours par niveaux met les acteurs de la formation, et en premier lieu les formateurs et leurs apprenants, face à des difficultés que nous constatons à un niveau local et dont le relevé pourrait se faire à plus grande échelle. Citons une de ces difficultés récurrentes, liée à l'impossibilité de différencier les niveaux d'oral et d'écrit dans un niveau global pour des groupes d'apprenants aux compétences souvent hétérogènes en situation homoglotte dans des pays dont les langues sont largement diffusées.

La question se pose alors de savoir ce qui motive les responsables au moment d'organiser les formations. Ce sujet nous semble en effet se situer dans un angle mort de la réflexion en didactique.

Pourtant, on peut se demander s'il ne s'agit pas de choix essentiels sur lesquels les acteurs de terrain doivent peser lors de l'élaboration des politiques publiques relatives à la formation linguistique des adultes, à travers les associations professionnelles ou au cours des processus de consultations

Cette réflexion sur une certaine vision monolithique du CECRL pour constituer les groupes d'apprenants s'accompagnera utilement d'un questionnement sur les alternatives qui existent pour proposer des parcours plus individualisés et répondre aux limites constatées dans un système dominé par le découpage par niveaux du CECRL : parcours respectant l'hétérogénéité des compétences, cursus à la carte, organisation par ateliers, approches basées sur les besoins... Une mise en commun des expériences ouvrirait ainsi la voie à un enrichissement de l'offre de formation par une diffusion d'alternatives opposables à une uniformisation qui ne répond pas de façon satisfaisante à la diversité des parcours des publics et au processus d'inclusion.



Coordinateur de projet du centre de formation bruxellois Proforal ASBL, **Jonathan Szajman** est en charge de différents dispositifs dédiés à l'apprentissage du français par des adultes allophones. Il organise et participe à des formations de formateurs, au programme d'appui pédagogique FLE du parcours d'accueil francophone de la Région Bruxelles-Capitale ainsi qu'au site Internet www.bruxellesfle.be.

Alessandra Tomaselli

Avec le soutien du programme européen AThEME (Advancing the European Multilingual Experience).

Teste en italien

Lingue forti e lingue deboli, una distinzione irrilevante dal punto di vista cognitivo, un pregiudizio da superare

Il mio contributo al dibattito parte dall'esperienza maturata nell'ambito del progetto AThEME (Advancing the European Multilingual Experience)¹, finanziato dall'Unione Europea nell'ambito del 7. Programma Quadro (2014-2019), i cui obiettivi principali possono essere riassunti nei tre punti seguenti (per maggiori dettagli rimando qui direttamente al sito www.atheme.eu):

1. Investigate the outstanding cognitive, linguistic and sociological issues in multilingual Europe
2. Assess existing public policies and practice in the areas of education and health
3. Contribute to evidence-based policy-making

Nell'ambito di questo progetto ho lavorato al WP (Work Package) dedicato alle "Regional and Minority Languages", concentrandomi sulle isole tedescofone dell'Italia del NE (Cimbro, Mocheno, Sappadino, Saurano). Il rapporto fra una lingua di minoranza e la lingua/le lingue standard di riferimento (Italiano e Tedesco nel caso specifico) riflette e ripropone in parte il rapporto che si sta definendo fra inglese (come lingua di comunicazione globale) e le altre lingue "nazionali" parlate in Europa. Fra tutti il tema delle politiche educative/scolastiche e il valore del plurilinguismo.

Per quanto riguarda l'inserimento dello studio di una lingua di minoranza nei programmi della Scuola il dibattito è sempre impostato in termini sottrattivi (perché il Cimbro e non il Tedesco o l'Inglese?), mentre evidentemente, o perlomeno dal mio punto di vista, la questione va posta in termini ragionevolmente addittivi: la lingua inglese senza ombra di dubbio e le ore di lingua e cultura cimbra "dentro" all'insegnamento del Tedesco favorendo in questo modo la capacità di apprendere una lingua anche grazie al confronto interlinguistico (alcune esperienze in questa prospettiva sono già state condotte, con ottimi risultati).

Una strategia addittiva (non scegliere **quale lingua**, ma introdurre lo studio di **più lingue**) trova un importante avallo nella letteratura scientifica sull'argomento. I vantaggi cognitivi del plurilinguismo, a prescindere dal cosiddetto prestigio delle lingue considerate, sono infatti ormai noti e vanno dalla prevenzione (o meglio da una ritardata insorgenza) dell'Alzheimer ai benefici riscontrati nei soggetti autistici.

In questa prospettiva giocano un ruolo fondamentale i programmi e le iniziative culturali che si occupano di disseminazione dei risultati acquisiti nell'ambito della ricerca scientifica svolgendo un ruolo di ponte rispetto all'opinione pubblica ed alle istituzioni politiche responsabili delle politiche educative. Un esempio particolarmente interessante, su cui intendo portare l'attenzione, è rappresentato dall'associazione "Bilinguismo conto / Bilingualism Matters", nata nel 2008 su iniziativa del gruppo di Edimburgo che fa capo ad Antonella Sorace. L'associazione conta ormai su di una ventina

¹ "AThEME is interesting for everyone with an interest in multilingualism, whether you are currently multilingual or not. AThEME dissemination activities primarily aim to inform families, educators, health professionals and policy makers of the project's results. Together we will raise awareness of multilingualism in Europe, and empower people to make informed decisions. Project findings will be disseminated and communicated through policy briefs, workshops, conferences, publications and local events in participating countries".

di sedi aperte in Europa (4 negli USA, 1 in Israele) e svolge un lavoro di diffusione capillare sul territorio fornendo informazioni chiare e accurate a famiglie, insegnanti, educatori e amministratori. Fra i servizi offerti: **RISPONDERE** alle domande di genitori ed insegnanti che si trovano ad affrontare situazioni di bilinguismo; **ACCRESCERE** la conoscenza dei benefici del bilinguismo; **MOSTRARE** i metodi più efficaci per supportare lo sviluppo bilingue dei bambini; **DIFFONDERE** informazioni aggiornate dai più recenti studi internazionali sul bilinguismo; **PROMUOVERE** le occasioni di conoscenza e confronto fra diverse comunità bilingui.

In un'Europa sempre più fragile, la diversità linguistica costituisce di fatto un importante punto di forza. Favorire una piena consapevolezza dei vantaggi del plurilinguismo deve costituire un obiettivo comune e condiviso dalle diverse associazioni che si occupano di educazione linguistica, favorendo la costruzione di una rete di informazione per il momento solo abbozzata.

Traduction en français

Langues fortes et langues faibles, une distinction négligeable sur le plan cognitif, un préjugé à dépasser. L'exemple d'un réseau de recherche et de formation de l'opinion publique

Ma contribution au débat prend comme point de départ mon expérience dans le cadre du projet ATHEME (Advancing the European Multilingual Experience) financé par l'Union Européenne et qui s'inscrit dans le 7ème Programme Cadre (2014-2019), et dont on peut résumer les objectifs principaux en trois points (Pour plus amples détails, je renvoie directement au site du programme www.atheme.eu).

1. Investigate the outstanding cognitive, linguistic and sociological issues in multilingual Europe
2. Assess existing public policies and practice in the areas of education and health
3. Contribute to evidence-based policy-making

À l'intérieur de ce projet, j'ai opéré sur le WP (Work Package) consacré aux « Regional and Minority Languages » et je me suis concentrée sur les îlots germanophones de l'Italie du Nord-Est (Cimbro, Mocheno, Sappadino, Saurano). Le rapport entre une langue de minorité et la -ou les -langue(s) standard (Italien et Allemand dans ce cas précis) reflète et reprend en partie le rapport qu'on voit se définir entre l'anglais (en tant que langue de communication globale) et les autres langues "nationales" parlées en Europe. Nous avons privilégié le thème des politiques éducatives/ scolaires et la valeur du plurilinguisme.

En ce qui concerne l'intégration de l'étude d'une langue de minorité dans les programmes scolaires le débat s'exprime, la plupart du temps, en termes soustractifs (c'est-à-dire de sélection et d'exclusion à savoir pourquoi le cimbre et pas l'allemand ou l'anglais) alors que de toute évidence ou du moins de mon point de vue, la question devrait raisonnablement se poser en termes additionnels à savoir : la langue anglaise, sans l'ombre d'un doute ET les heures de langue et de culture cimbre "à l'intérieur" de l'enseignement de l'allemand afin de favoriser ainsi la capacité à apprendre une langue grâce à la confrontation interlinguistique, comme le démontrent déjà certaines expériences conduites en ce sens et qui ont produit d'excellents résultats.

Une stratégie « additionnelle » (ne pas avoir à choisir **quelle langue** apprendre mais introduire l'étude de **plusieurs langues**) trouve un aval important dans la littérature scientifique sur le sujet. Les avantages cognitifs du plurilinguisme, **indépendamment** du soi-disant prestige des langues considérées sont en fait bien connus : ils embrassent un ensemble qui va de la prévention -ou mieux,

d'un développement tardif – de la maladie d'Alzheimer aux bienfaits qu'on a pu remarquer chez des sujets artistes.

Dans une telle perspective, les initiatives et les programmes culturels qui se donnent pour fonction la dissémination des résultats acquis dans le cadre de la recherche scientifique, jouent un rôle fondamental, à savoir celui de **lancer un pont** vers l'opinion publique et les institutions politiques responsables des politiques éducatives. Un exemple particulièrement intéressant sur lequel je désire attirer l'attention est représenté par l'association « Bilinguismo conto / Bilingualism Matters », née en 2008 sur l'initiative du groupe d'Édimbourg dirigé par Antonella Sorace. L'association compte actuellement une vingtaine de sièges ouverts en Europe (4 aux États-Unis, 1 en Israël). Elle exerce un travail de diffusion capillaire sur le territoire, fournissant des informations claires et précises aux familles, aux enseignants, aux éducateurs et aux administrateurs. Citons, parmi les services offerts et que nous pourrions développer, ceux qui s'occupent de :

RÉPONDRE aux questions des parents et des enseignants qui doivent affronter des situations de bilinguisme ; **ACCROÎTRE** la connaissance des bénéfices/bienfaits du bilinguisme ; **PRÉSENTER** les méthodes les plus efficaces susceptibles d'accompagner et de soutenir le bilinguisme des enfants ; **DIFFUSER** des informations mises à jour à partir des études internationales les plus récentes sur le bilinguisme ; **PROMOUVOIR** les occasions de rencontre et de confrontation entre les différentes communautés bilingues

Dans une Europe de plus en plus fragile, la diversité linguistique représente de fait un point de force incontournable. Par conséquent, conduire à une **pleine conscience** des avantages du plurilinguisme doit constituer un objectif commun et partagé par les diverses associations qui tentent de répondre aux objectifs de l'éducation linguistique en favorisant la **construction d'un réseau d'information** lequel n'est, à l'heure actuelle qu'en partie ébauché.



Alessandra Tomaselli (alessandra.tomaselli@univr.it) est professeure des universités (allemand) à l'Université de Vérone, dont elle a été vice-présidente et déléguée à la didactique. Depuis 2018 elle est directrice du département de Langues et de Littératures Etrangères. Parmi les domaines de sa recherche : la syntaxe comparative des langues germaniques ; l'histoire de la tradition grammaticale en allemand ; l'acquisition de l'allemand L2 ; les îlots linguistiques germanophones en Italie du Nord. Elle est membre de l'équipe/réseau ATheME.

Daniel Véronique

*Laboratoire Parole et Langage, UMR 7309 CNRS & Aix-Marseille Université
Texte individuel*

Questions de socialisation et d'identité : l'appropriation des langues dans une Europe « mondialisée » et « fragilisée »

Mon intervention portera sur les enjeux de socialisation et d'identité qui traversent les écosystèmes linguistiques des sociétés européennes « mondialisées ». Socialisation et appropriations langagières sont liées. Maîtriser des pratiques langagières et discursives permet d'agir en acteur de la société à laquelle on appartient, et produire des significations sociales, dont celles liées à l'identité. Dans une Europe « fragilisée » par la mondialisation, des tensions apparaissent autour des socialisations langagières et engagent des questions identitaires. Dans cette conjoncture, la recherche et l'intervention en didactique des langues (DDL) prône l'« enseignement plurilingue » et promeut l'interculturalité. La discussion critique de ces notions et pratiques, déjà entamée, doit être poursuivie. Il s'agit de comprendre si d'autres voies de conceptualisation et d'intervention peuvent être ouvertes.



Les contraintes linguistiques qu'imposent la mondialisation économique (la prééminence de l'anglais comme langue hyper-centrale, par exemple) et la circulation des personnes (les migrations internationales et les déplacements des ressortissants d'outre-mer vers la France, par exemple) vers l'Europe, ébranlent les écosystèmes linguistiques des sociétés européennes et leurs politiques linguistiques (éducatives) et sociales. À des gestions différenciées de leurs pluralités linguistiques internes, s'ajoutent, pour chacun des pays de l'UE, des obligations de formation des personnes parlant des langues non territoriales, venues d'ailleurs, obligations remplies de façon variable. Les manifestations de ces tensions et de ces désarrois sont nombreuses. Au niveau de la DDL, on s'en tiendra aux questions d'appropriation linguistique dans leurs environnements socio-politiques.



L'exemple français montre que les modes de socialisation (dans le système éducatif, dans les secteurs administratifs, dans les media etc.) qu'instaure la République française pour ses ressortissants et pour les étrangers qu'elle accueille, et les modes d'appropriation du français, des « langues de France » (langues régionales, langues non territoriales), des langues de l'Union Européenne, et des autres langues qu'elle propose, sont à interroger. Par exemple, le débat sur le « français langue d'intégration » doit être repris à nouveaux frais, quelques années après la polémique vécue lors de sa formulation initiale.

Dans son aménagement linguistique actuel, la France, qui a signé la Charte européenne des langues européennes ou minoritaires en prenant trente-neuf engagements, accorde le statut de « langue de France » à des langues non-territoriales comme le yiddish, le judéo-espagnol, le berbère et les arabes dialectaux, et aux langues des outre-mer. Les conséquences sociales, culturelles et éducatives de ces choix restent à explorer.

J'identifie au moins trois points de tension dans l'écosystème linguistique français :

- i. La mondialisation économique favorise la diffusion de certaines langues centrales ou hyper-centrales, le chinois et l'anglais par exemple, mais la circulation des personnes renforce de fait le plurilinguisme dans la vie française. L'arrivée de nouvelles populations étrangères (les réfugiés et les demandeurs d'asile) éprouve les appareils éducatifs (étatiques et non étatiques)

dans leurs activités d'enseignement de la langue française, voire des langues régionales, et dans leur prise en compte de la diversité linguistique.

- ii. Dans sa gestion de l'identité française, l'état-nation occulte sa pluralité linguistique interne (langue de la République, langues territoriales de France et des Outre-Mer, langue de France non-territoriales etc.). La reconnaissance effective des langues parlées en France (au-delà des « langues de France ») semble difficile. On peut relever un déficit d'information sur la diversité des langues parlées en France, sur les conséquences bénéfiques de la pluralité linguistique, et sur les enjeux d'appropriation et de socialisation ainsi posés. Ces omissions accroissent les crispations identitaires (la peur de submersion culturelle, d'aliénation d'un patrimoine linguistique et culturel fantasmé, la peur de l'attrition des langues de France etc.).
- iii. Les défis de l'illettrisme et les conséquences socio-politiques et économiques de cet état de fait (les enjeux de l'*empowerment*) ne sont guère posés en rapport avec la pluralité linguistique interne.



Je souhaite organiser mon propos autour des trois points suivants :

1. Quels sont les enjeux de socialisation liés à la langue française et aux « langues de France » dans les différentes sphères de la vie sociale en France métropolitaine et d'outremer (enseignement, vie culturelle, médias) ? Quelles fonctions pour quelles langues ? Comment (re)construire ces appropriations linguistiques ?
2. Comment mieux poser l'appropriation de la littéracie dans les langues de France et la question de la lutte contre l'illettrisme afin de promouvoir des valeurs démocratiques et l'*empowerment* ?
3. La pratique du « français national » et des autres langues territoriales et non territoriales et la définition de soi et de ses groupes d'appartenance : quels enjeux identitaires ?



Georges Daniel Véronique, né en 1948 (Port-Louis, Maurice), est professeur émérite de linguistique française et d'études créoles à l'Université d'Aix-Marseille. En poste de 2005 à 2016 dans cette université, il a été antérieurement professeur de linguistique et de didactique à l'Université Paris 3 - Sorbonne Nouvelle (1994-2005). Ses travaux portent sur les langues en contact, l'acquisition des langues étrangères, les créoles français et la didactique des langues.