

*Langues et cultures dans l'internationalisation
de l'enseignement supérieur au XXI^e siècle*

Langues, sociétés, cultures et apprentissages

Vol. 46

Comité scientifique de lecture:

- Hervé Adami *Professeur des universités, Directeur de l'UFR des Sciences du Langage ATILF, Université de Lorraine & CNRS*
- Abdel Jalil Akkari *Professeur en Dimensions Internationales de l'Éducation, Université de Genève*
- Georges Alao *MCF, Directeur, département Afrique, INALCO, Paris. Membre Equipe d'Accueil PLIDAM*
- Mathilde Anquetil *Ricercatrice in Lingua francese, Facoltà di Scienze Politiche, Scuola dottorale PEFLIC, Università di Macerata*
- Nathalie Auger *Professeur Docteur habilitéée, Laboratoire Dipralang, Université Montpellier 3 Paul-Valéry*
- Catherine Berger *Maître de conférences en anglais, Université Paris XIII; Chargée de cours, Inalco et Université Paris III*
- Suzanne Chazan *Chargée de recherche en anthropologie, IRD, LER, Université de Montpellier*
- Edith Cognigni *Dottore di ricerca e ricercatore in didattica delle lingue, Università di Macerata*
- Martine Derivry-Plard *Maître de conférences en anglais et didactique des langues, UPMC, Paris 6, membre Laboratoires DILTEC et PLIDAM*
- Eugenia Fernandez Fraile *Professeur, Faculté des Sciences de l'Éducation, Universidad de Granada*
- Christian Giordano *Professeur en Anthropologie sociale, Université de Fribourg (Suisse), Docteur honoris causa, Université de Timisoara*
- Claire Kramersch *Professor of German, Affiliate Professor of Education, Université de Californie, Berkeley*
- Marie-Christine Kok Escalle *Associate Professor French Culture, Universiteit Utrecht*
- Mohamed Lahlou *Professeur, Institut de Psychologie, Université Lyon 2*
- Danièle Lévy *Professore di lingua francese nell'Università di Macerata, directrice du Laboratoire de recherche PEFLIC*
- Danielle Londei *Professore di lingua francese nell'Università di Bologna-Forlì*
- Elisabeth Murphy-Lejeune *Professor at the French Department, Saint Patrick's College, Dublin*
- Tania Ogay *Tania Ogay, professeure associée au Département des Sciences de l'éducation de l'Université de Fribourg (Suisse)*
- Christiane Perregaux *Professeur en sciences de l'éducation, Université de Genève*
- Suzanne Pouliot *Professeure associée, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Qc., Canada*
- François Ruegg *Professeur en anthropologie sociale, Université de Fribourg (Suisse)*
- Pia Stalder *Chargée de cours et chercheuse associée à l'Université de Fribourg (Suisse) et à l'Université du Luxembourg*
- Javier Suso Lopez *Professeur, Faculté des Lettres, Universidad de Granada*
- Andrée Tabouret-Keller *Professeur émérite en psychologie, Université L. Pasteur, Strasbourg*
- Geneviève Zarate *Professeur à l'INALCO, Paris et Directrice des groupes de recherche « Frontières culturelles et diffusion des langues » et PLIDAM*

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

*Langues et cultures dans
l'internationalisation de
l'enseignement supérieur
au XXI^e siècle*

(Re)penser les politiques linguistiques :
anglais et plurilinguisme



PETER LANG

Bern · Berlin · Bruxelles · Berlin · New York · Oxford · Wien

Information bibliographique publiée par « Die Deutsche Nationalbibliothek »
« Die Deutsche Nationalbibliothek » répertorie cette publication dans la
« Deutsche Nationalbibliografie »; les données bibliographiques détaillées
sont disponibles sur Internet sous <<http://dnb.d-nb.de>>.

Publié avec le soutien financier de :

- Université Catholique de l'Ouest à Angers, France
- Dipartimento di Scienze Politiche Comunicazione e relazioni Internazionali, Università di Macerata Italie
- La Fondation Knud Togeby, Danemark
- Universität Augsburg, Allemagne

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

This is a contribution from Language Problems & Language Planning 39 :3
© 2015. John Benjamins Publishing Company

Illustration couverture: *Franklin Bridge im Abendlicht*, DSB-23905,
616712 © Copyright « All rights reserved » IFA/Bilderteam/INCOLOR
Réalisation couverture: Thomas Jaberg, Peter Lang AG

ISBN 978-3-0343-3014-5 br.

ISBN 978-3-0343-3015-2 eBook

ISSN 1424-5868 br.

ISSN 2235-7610 eBook

ISBN 978-3-0343-3017-6 MOBI

ISBN 978-3-0343-3016-9 EPUB

Cette publication a fait l'objet d'une évaluation par les pairs.

© Peter Lang SA, Editions scientifiques internationales, Berne 2016

Hochfeldstrasse 32, CH-3012 Berne, Suisse

info@peterlang.com, www.peterlang.com

Tous droits réservés.

Cette publication est protégée dans sa totalité par copyright.

Toute utilisation en dehors des strictes limites de la loi sur le copyright est interdite et punissable sans le consentement explicite de la maison d'édition.

Ceci s'applique en particulier pour les reproductions, traductions, microfilms, ainsi que le stockage et le traitement sous forme électronique.

Imprimé en Allemagne

MATHILDE ANQUETIL, MARTINE DERIVRY, CHRISTIANE FÄCKE,
FRANÇOISE LE LIÈVRE ET LISBETH VERSTRAETE-HANSEN

Introduction

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

In this line of thought, reflecting on English as a lingua franca in European institutions and in the education systems (Risager, 2006), we opted for a code-switching (French/English) text in this bilingual introduction in order to mirror the bi/plurilingual perspective.

The current state of globalization requires individuals, who are today mostly multilingual, to demonstrate adaptive capacities to meet the increasing diffusion of knowledge (education, research and publication). Within this abundance and for the sake of international recognition, one notices that training schemes taught in English are increasing exponentially in many higher institutions in Europe (Derivry-Plard & al. 2013,

Anquetil, 2017). This strong trend is most often justified in terms of its attractiveness to students and international researchers, and in terms of neo-liberally-inspired policies of excellence (Gaspard, 2013) and these criteria are, in the vast majority of cases, evaluated positively in quality evaluation mechanisms (Charlier et al.).

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

Dans ce contexte, divers questionnements surgissent :

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

Exploring various mechanisms should help us reveal the substance and salience of sociolinguistic ideologies between the need for English, a language

“must”, and the desire for developing plurilingualism (Fäcke et al.), which is sometimes idealized, by analysing how these mechanisms are realised in different national linguistic contexts.

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

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

Une rencontre internationale à Angers en 2015

Les questionnements portant sur l’articulation entre la position hypercentrale de l’anglais en association avec la question de la pluralité linguistique étaient au centre des discussions qui se sont tenues en France

lors du colloque international qui a eu lieu du 7 au 10 octobre 2015 à l'Université catholique de l'Ouest à Angers sous l'intitulé :

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

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

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

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

Les quatre contextes d'intégration professionnelle des promoteurs francophones de ce colloque – Allemagne, Danemark, France, Italie, des pays dont les langues jouissent de prestige linguistique bien différent – figuraient comme point de départ en vue de confronter la voix d'autres langues et d'autres contextes universitaires autour de cette situation inédite de l'anglais. L'internationalisation tout en englobant l'anglais ne doit-elle pas rester plurilingue ? L'enjeu était d'inviter au dialogue et à la confrontation les didacticiens des langues (de l'anglais et des autres lan-

gues) et du plurilinguisme, les enseignants de langues et les enseignants disciplinaires, ainsi que les acteurs concernés dans divers pays européens, pays de « grandes » et de « petites langues » (Alao *et al.*, 2008) qui ont été précurseurs ou suivistes dans le mouvement vers l'anglicisation.

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

Cet aspect international du colloque prouve que la question traverse le monde universitaire globalisé où une certaine circulation des idées et une communauté d'expérience de la domination de l'anglais font que des chercheurs internationaux se retrouvent autour des valeurs de la diversité linguistique et culturelle du débat dans la formation supérieure.

Toutefois la pratique même de cette rencontre internationale montre que le plurilinguisme que l'on cherche à affirmer comporte aussi certaines limites : « *Die Mehrheit der Teilnehmer versteht kein Deutsch, daher gibt es keinen Vortrag auf Deutsch¹, og da de heller ikke forstod dansk, var der heller ingen foredrag på dette sprog²* ». La diversité des répertoires linguistiques des participants ont fait que certaines langues ne se sont guère prêtées à une communication lors de la conférence (selon le principe d'économie pratique avancé par Van Parijs) ni à l'écriture d'un chapitre dans un ouvrage à diffusion internationale. En conséquence, le choix a été fait, comme lors du colloque, de proposer des textes en favorisant leur accessibilité pour un large public : en anglais ou en français.

- 1 « La majeure partie des participants ne comprenant pas l'allemand, il n'y aura pas d'interventions dans cette langue ».
- 2 « Et comme ils ne comprenaient pas plus le danois, il n'y eut pas non plus d'interventions dans cette langue ».

Un projet éditorial en deux volumes

A l'issue du colloque, les contributions écrites ont été sélectionnées et revues avec soin par les évaluateurs/relecteurs du comité scientifique pour être organisées en deux volumes. Le premier (aux éditions Peter Lang, Suisse) regroupe les réflexions plus politiques sur le rôle de l'anglais dans les processus de l'internationalisation de l'enseignement supérieur, et le second (dans la revue en ligne *Heteroglossia*, éditions EUM, Italie³) propose de concrétiser le débat par un éventail d'analyses de cas pratiques. Ces derniers illustrent les difficultés de gestion de l'anglais dans le cadre du multilinguisme universitaire mais aussi les voies alternatives au « tout anglais » ainsi que les passerelles menant de l'anglais à l'ouverture vers un plurilinguisme plus contextualisé.

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

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

Retraçant les étapes de la circulation internationale des étudiants et des professeurs en Europe depuis le XIX^e siècle, **Christophe Charle** montre d'une part que le centre de gravité de l'internationalisation se déplace des centres traditionnels en Europe de l'Ouest vers les universités anglophones et les pays d'Asie émergents ; d'autre part il souligne que cette internationalisation concerne en priorité les filières les moins liées aux marchés de l'emploi nationaux et les plus dominées par l'anglais – comme le management, les études scientifiques et économiques – et seulement à un degré beaucoup plus faible les filières abordant des questions ancrées dans des cultures et des langues locales. Ce phénomène renvoie non seulement aux inégalités sociales et culturelles et au stade

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

de développement des différents continents, mais aussi aux politiques d'enseignement supérieur selon leur dépendance ou non vis-à-vis des logiques néolibérales.

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

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

En effet, si nombre de chercheurs prenant acte du statut dominant, voire « hégémonique », de l'anglais dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur voient cette évolution comme une menace envers la diversité linguistique et le pluralisme des points de vue, **Gilles Forlot** défend l'idée consistant à considérer l'anglais non pas comme un frein mais comme un accélérateur du plurilinguisme. Pour tenir ce rôle, l'auteur préconise de repenser le rôle de l'anglais dans la didactique des

langues de manière à en faire une langue-passerelle servant d’outil heuristique dans l’enseignement des langues étrangères autres que l’anglais.

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

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

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

The following chapter by Konrad Schröder is a vibrant call for innovation in European educational policies in order to reconcile its language policies to the linguistics of globalization. The role of English needs to be reappraised as a gateway to languages and cultures taking into account that young Europeans are also part of the global era and that classrooms are becoming far more multilingual. So the new language curricula should envisage strong comparisons about languages, intercomprehension, communication and cultures. The English class will no longer be English monolingual but a stepping stone to the perception of linguistic and cultural universals, parallels, and, of course, idiosyncrasies of “typical” English. The framework should help develop multi and partial linguistic and cultural competences and should adapt to the

regional settings of the schools, each of them providing English for the world and neighbouring languages for Europe.

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

Franz-Joseph Meißner's chapter discusses the necessity of developing eurocomprehension to support European democracy as a transnational idea. Eurocomprehension means receptive competence in a certain number of European languages closely related such as Germanic, Romance and Slavic ones, and in productive skills in at least one of them. Eurocomprehension will support plurilingualism and reduce multilingual fragmentations within the Union and should be a key objective of European politics and European linguistic and educative policies. Meißner's suggests a renewed FL-plurilingual curriculum and didactics based on the learning of two FLs (European recommendation) i.e. English and another language, both giving ways to the development of intercomprehension to their respective linguistic family. This ambitious scheme would be the only way to help European democracy through potentially direct communication of all EU-citizens in tune with Eco's view on European polyglossia.

La dynamique d'un domaine de recherche réside peut-être moins dans les faits et les idées admis que dans les points de désaccords qui le structurent. Aussi, un ouvrage qui a pour ambition de faire avancer le débat académique doit-il nécessairement confronter divers points de vue sur les faits soumis à l'étude. En ce qui concerne les analyses du rôle de l'anglais dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur, les positions

des auteurs se situent de façon nuancée entre deux positions opposées : d'une part celles de Robert Philipson et Tove Skutnabb-Kangas (1994), c'est-à-dire le plurilinguisme *contre* l'anglais, et de l'autre celles de Van Parijs (2011) : l'anglais inévitable et souhaitable *avec* le plurilinguisme. La plupart des auteurs essaient de penser entre ces alternatives très tranchées pour proposer une réflexion qui tienne ensemble le couple hyper-langue / plurilinguisme, ou pour avancer des positions tierces même si elles peuvent sembler paradoxales comme celles développées par Gilles Forlot ou Franz-Joseph Meißner avec l'anglais comme langue pivot, voire incontournable, un préalable qui se révèle fort utile pour l'apprentissage des autres langues.

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

Le deuxième volume, disponible en ligne sur la revue *Heteroglossia*, regroupe les études de cas en cinq parties thématiques⁴. Dans la première on étudie le rôle de l'anglais dans les contextes multilingues, tout d'abord dans les pays de l'Afrique francophone mais aussi anglophone. **Françoise Le Lièvre et May Mingle** étudient la situation de l'Université du Ghana, à Legon, et analysent en termes de concurrence et de complémentarité le rapport entre l'anglais et les langues ghanéennes. **Hugues Carlos Gueche-Fotso** observe comment le français et l'anglais cohabitent dans les classes de l'université de Bamenda au Cameroun, pays bilingue. **Jean Chrystostome Nkejabahizi** s'interroge depuis le Rwanda sur les raisons qui portent l'Afrique à rester relativement impuissante face à la mondialisation linguistique qui met en danger le plurilinguisme des habitants de ce continent. Enfin retour en Europe, dans les universités suisses où

4 L'index du second volume est disponible à l'adresse suivante: <https://riviste.unimc.it/index.php/heteroglossia>.

Dorothée Ayer assiste à la montée de la tentation de l'anglais dans un contexte officiellement bilingue allemand/français.

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

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

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

l'enseignement / apprentissage de la compréhension écrite du français langue étrangère à un public anglophone par l'intercompréhension.

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

Références bibliographiques

- ALAO, G., ARGAUD, E., DERIVRY-PLARD, M., LECERCQ, H. (Dir.) (2008). « *Grandes* » et « *petites* » langues : pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme. Berne : Peter Lang.
- ANQUETIL, M., BRISCESE, L. (2018, sous presse). « Anglais langue véhiculaire et plurilinguisme à l'université : quelle politique de formation linguistique dans les cursus en anglais en Italie ? », in Suzuki, E., Potolia, A., Cambrone, S. et al. Eds. *Penser la didactique du plurilinguisme et ses mutations : politiques, idéologies, dispositifs*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- CALVET, L.-J. (2014). *Les confettis de Babel. Diversité linguistique et politique des langues*. Editions Ecriture.
- CAUSA, M., DERIVRY-PLARD, M., PEZANT-LUTRAND, B., NARCY-COMBES, J.-P. (2012). *Les langues dans l'enseignement supérieur, quels contenus pour les filières non linguistiques ?* Paris : Editions Riveneuve.

- CHARLIER, J.-E., CROCHE, S., LECLERCQ, B. (2012). *Contrôler la qualité dans l'enseignement supérieur*. Louvain la Neuve : Editions L'Harmattan-Academia.
- DERIVRY-PLARD, M. (2015). *Les enseignants de langues dans la mondialisation. La guerre des représentations dans le champ linguistique de l'enseignement*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines/PLID. Postface de C. Kramersch. Consultation en ligne sur le Site : <<http://pub.lucidpress.com/EnseignantsMondialisation/>>.
- DERIVRY-PLARD, M., FAURE, P., BRUDERMANN, C. (2013). *Apprendre les langues à l'université au 21^{ème} siècle*. Paris : Editions Riveneuve.
- DE MAURO, T. (2014). *In Europa son già 103, troppe lingue per una democrazia?* Roma-Bari : Editions Laterza.
- FÄCKE, C., MARTINEZ, H, MEIBNER, F.-J. Eds. (2012). *Mehrsprachigkeit: Bildung – Kommunikation – Standards*. Stuttgart : Klett, pp. 260–268.
- GARCIA, O., WEI, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan.
- FRATH, P. Coord. (2014). « L'anglicisation des formations dans l'enseignement supérieur », *Les Langues modernes* 1, pp. 11–77.
- GAZZOLA, M., GRIN, F. (2013). « Is ELF more effective and fair than translation? An evaluation of the EU's multilingual regime », *International Journal of Applied Linguistics* XXIII (1), pp. 93–107.
- GASPARD, J. (2013). « Le discours promotionnel des universités européennes. Homogénéité dans la compétitivité », *Les discours sur l'enseignement supérieur et la recherche. Mots, discours, représentations. Mots, Les langages du politique* 102, E.N.S. Editions, pp. 52–66. Consultation en ligne sur le Site : <<http://www.cairn.info/revue-mots-2013-2.htm>>.
- LE LIEVRE, F., FORLOT, G. (2014). « Éducation et plurilinguisme : quel rôle pour l'anglais ? » *Cahiers Internationaux de sociolinguistique* 2014/1 (5), pp. 161–171.
- PHILLIPSON, R., SKUTNABB-KANGAS, T. (1994). « English, Panacea or Pandemic? », *Sociolinguistica* 8 (1), pp. 73–87.

- RISAGER, K. (2006). *Language and culture: Global flows and local complexity*. Languages for Intercultural Communication and Education 11. Buffalo : Multilingual Matters.
- TRUCHOT, C. (2010). « L'enseignement supérieur en anglais véhiculaire : la qualité en question », *Diploweb*, pp. 1–13. Consultation en ligne sur le Site : <<http://www.diploweb.com/L-enseignement-superieur-en.html>>.
- USINIER, J.-C. (2010). « Un plurilinguisme pragmatique face au mythe de l'anglais lingua franca de l'enseignement supérieur », in Berthoud, A.-C. Ed., *Les Enjeux du Plurilinguisme pour la Construction et la Circulation des Savoirs*. Berne, pp. 37–48.
- VAN PARIJS, P. (2011). *Linguistic Justice for Europe and for the World*. Oxford : Oxford University Press.
- VERSTRAETE-HANSEN, L. (2018, sous presse). « Idéologies des langues dans les discours de référence sur la recherche et l'enseignement supérieur au Danemark », in Suzuki, E., Potolia, E., Cambrone, S. et al. Eds., *Penser la didactique du plurilinguisme et ses mutations : politiques, idéologies, dispositifs*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Sommaire

I. L'internationalisation et l'anglais

CHRISTOPHE CHARLE

L'internationalisation des universités XIX^e-XXI^e siècles..... 5

CLAUDE TRUCHOT

Internationalisation, anglicisation et politiques publiques de
l'enseignement supérieur 41

ROSEMARY SALOMONE

The Rise of Global English 59

GILLES FORLOT

English in the Educational Expanding Circle:
Power, Pride, and Prejudice..... 91

PIERRE FRATH

L'anglicisation comme phénomène anthropologique..... 113

MICHELE GAZZOLA

Les classements des universités et les indicateurs
bibliométriques : quels effets sur le multilinguisme
dans l'enseignement et la recherche ?..... 131

II. Relever le défi du plurilinguisme

KONRAD SCHRÖDER

Trying to Reconcile European Language Politics and Linguistic
Realities in a World of Globalization..... 163

MARIE-FRANÇOISE NARCY-COMBES, JEAN-PAUL NARCY-COMBES

De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme 179

FRANZ-JOSEPH MEIßNER

Eurocomprehension – the positive impacts of plurilingual
competence on European democracy..... 205

OLGA GALATANU

Postface: Le plurilinguisme, le pluriculturalisme et la place de
l'anglais dans l'internationalisation de l'éducation 233

I. L'internationalisation et l'anglais

CHRISTOPHE CHARLE

(Université Paris 1, Institut d'histoire moderne et contemporaine (ENS/CNRS) membre honoraire de l'Institut universitaire de France)

L'internationalisation des universités XIX^e-XXI^e siècles

Résumé

Après avoir retracé les étapes de la circulation internationale des étudiants et des professeurs en Europe depuis le XIX^e siècle, on montrera que les évolutions depuis les années 1960 et surtout depuis les années 2000 se caractérisent par la montée en puissance de nouveaux espaces universitaires (États-Unis, pays anglophones d'outremer, pays d'Asie émergents) qui concurrencent les centres traditionnels situés en Europe de l'ouest. Il faut toutefois souligner les limites de l'internationalisation : elle concerne en priorité certaines filières (management, études scientifiques et économiques) et beaucoup moins les études liées aux marchés d'emploi nationaux. L'internationalisation creuse donc les écarts entre plusieurs types d'enseignement supérieur (public ou payant) selon leur degré d'internationalisation et leur domination par quelques langues internationales, avant tout l'anglais. D'immenses pans de l'enseignement supérieur restent enfermés dans des cultures et des langues surtout locales. Ce phénomène renvoie aux inégalités sociales et culturelles et au stade de développement des différents continents et sous-continentes mais aussi aux politiques d'enseignement supérieur selon leur dépendance ou non des logiques néolibérales ou du maintien d'un projet égalitaire ou d'expansion équilibrée quel que soit le type d'étudiant (e).

Mots-clés : enseignement supérieur, internationalisation, anglicisation, politiques publiques, inégalités

Abstract

After a brief survey about the international circulation of students and scholars since the end of the 19th century, this chapter shows that the evolutions since the sixties and far more yet after 2000 enhance the growth of new academic powers at world level (USA, English speaking countries of the Pacific area, emerging Asiatic countries). They overcome West European countries which occupied the dominant position before World War II. There are limits nevertheless to internationalization of higher learning. It concerns in priority some

curricula (management, natural sciences, business and economics) and far less disciplines linked to national or local markets. Internationalization of universities accentuates the divergence between several types of higher learning (publicly funded or private), and the domination of English as learning language. The majority of universities and curricula are still locked up in their national cultures. This is linked to the growing inequalities between systems of education, between developed and emerging countries on one side, and the rest of less developed countries on the other side. It depends also on the degree of application of a neoliberal agenda or of a more public and egalitarian policy open to all types of students.

Keywords : higher education, internationalization, anglicization, public policies, inequalities

Le discours actuel sur l'internationalisation des universités tend à nous faire croire qu'il s'agit d'un phénomène uniquement de notre temps et plus particulièrement développé dans la dernière partie du XX^e siècle en liaison avec ce qu'il est convenu d'appeler aujourd'hui, selon qu'on parle français ou *globish*, la « mondialisation » ou la « globalisation ». En réalité, tout en tenant compte évidemment des différences d'échelle (qu'elles soient géographiques ou quantitatives) et de l'écart qui sépare ce qu'on appelait université au Moyen Âge, à l'époque moderne ou au XIX^e siècle, l'internationalisation est un phénomène bien antérieur à notre époque. Pour certains, elle est consubstantielle à l'idée d'université en tant que lieu de confrontation des cultures, des disciplines et des débats autour de la transformation ou de l'évolution des savoirs. Je renvoie sur ce point aux travaux anciens mais toujours éclairants de Jacques Le Goff et Jacques Verger sur le Moyen Âge, de Dominique Julia et Wilhem Frijhoff ou Rudolf Stichweh sur la *peregrinatio academica* à l'époque moderne¹. Comme ma spécialité est l'époque contemporaine

1 Jacques Le Goff, *Les intellectuels au Moyen Age*, Paris, Seuil, 1957 n. éd. 1985 ; Jacques Verger, *Les gens de savoir en Europe à la fin du Moyen Age*, PUF, 1997 ; Dominique Julia, Roger Chartier, Jacques Revel, *Les universités européennes du XVI^e au XVIII^e siècle*, Paris, Editions de l'EHESS, 1986–89, 2 vol. ; Rudolf Stichweh, « From the Peregrinatio Academica to Contemporary International Student Flow : National Culture and Functional Differentiation as Emergent Causes », dans Christophe Charle, Jürgen Schriewer, Peter Wagner (eds), *Transnational Intellectual Networks and the Cultural Logics of Nations, European Universities and Academic Knowledge in the Nineteenth and Twentieth Centuries*, Francfort, Campus, 2004, pp. 345–360.

et que notre colloque est plus tourné vers le présent et l'avenir, pour ce parcours historique, je me limiterai aux deux derniers siècles (XIX^e et XX^e) et aux perspectives plus contemporaines depuis les années 1990, moment d'émergence général de la perspective dite de la mondialisation et du marché international des études. Le recours au passé n'est pas qu'une « mauvaise » habitude d'historien. Il me semble nécessaire pour éviter de tomber dans le piège du toujours nouveau qu'engendre un certain discours journalistique, mais tout autant pour lutter contre le regret du bon vieux temps que cultivent beaucoup d'universitaires tendant à idéaliser l'état antérieur de l'enseignement supérieur ou de leur métier, souvent en fonction d'une mémoire très sélective qui ne se souvient que des réussites et oublie les échecs. Ces erreurs de perspective (présentiste ou passéiste) sont d'autant plus faciles à adopter que l'analyse de ces phénomènes est très déséquilibrée selon les époques et les pays. Ce n'est qu'assez récemment avec les travaux de Victor Karady, de Guillaume Tronchet ou de moi-même que des enquêtes un peu systématiques ont été menées sur les échanges étudiants ou savants en Europe pour le XIX^e siècle et le premier XX^e siècle. Je commencerai par l'évocation de cette période avant d'analyser, dans un deuxième temps, le mouvement d'internationalisation postérieure à 1945 au sein d'un monde bipolaire, puis, en dernière partie, les phénomènes contemporains postérieurs à la mondialisation et à la deuxième massification à partir des années 1980.

I. Le développement des études supérieures à l'étranger en Europe du XIX^e siècle à la première moitié du XX^e siècle

Vue d'ensemble

On a souvent souligné l'un des paradoxes du XIX^e siècle, du moins si l'on se limite à l'Europe. Siècle des nations avec l'achèvement de l'unité italienne et de l'unité allemande et moment d'affirmation de nouvelles nationalités voire de nouvelles nations qui vont contribuer

à l'affaiblissement puis à la chute des anciens empires (Grèce, Bulgarie, Bohême, Pologne, Slaves du sud) lors de la guerre de 1914, le XIX^e siècle est aussi, notamment dans sa dernière partie, l'époque de la reprise et du développement massif des circulations universitaires, qu'on pense aux étudiants ou même aux professeurs. Cette renaissance de la *peregrinatio academica* se produit pourtant au moment où manquent ce qui avait permis celle-ci : une langue commune comme le latin, des modèles d'études similaires et des sociétés assez homogènes à travers leur appartenance commune à la Chrétienté. Au contraire les universités du XIX^e siècle pratiquent maintenant dans leurs enseignements de plus en plus et pour l'essentiel les langues vernaculaires, le latin n'étant plus qu'une langue écrite pour certains travaux savants comme la thèse maintenue en latin partiellement par exemple en France comme signe d'appartenance à l'élite. De même, comme l'ont montré beaucoup de travaux, les modèles universitaires ont largement divergé par rapport au noyau hérité du Moyen Âge. L'ancienne faculté des arts subordonnée aux facultés professionnelles (théologie, droit, médecine) acquiert son autonomie et un prestige égal sinon supérieur avec la Faculté de philosophie dans les pays germaniques et les facultés des lettres et des sciences dans les pays de langue latine. Les parcours comme les méthodes d'étude sont très différents entre universités anglaises et universités écossaises, entre facultés napoléoniennes et universités allemandes réformées selon l'idéal humboldtien, tandis que les universités italiennes ou espagnoles sont restées très archaïques jusqu'à la fin du siècle avec leur dominante professionnelle. Et pourtant, ceci n'empêche pas, comme l'ont montré divers auteurs², une

- 2 Victor Karady, « La migration internationale d'étudiants en Europe, 1890–1940 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°145, décembre 2002, pp. 47–60 et « Student Mobility and Western Universities: Patterns of Unequal Exchange in the Europe Academic Market, 1880–1939 », in C. Charle, J. Schriewer, P. Wagner (eds), *Transnational Intellectual Networks. Forms of Academic Knowledge and the Search for Cultural Identities*, op. cit., pp. 361–399 ; Pierre Moulinier, *Les étudiants étrangers à Paris au XIX^e siècle : migrations et formation des élites*, préface de Victor Karady, Rennes, PUR, 2012 ; Guillaume Tronchet, *Savoirs en diplomatie. Une histoire sociale et transnationale de la politique universitaire internationale de la France (années 1870–années 1930)*, thèse doctorat, Université Paris 1, sous la

expansion des études à l'étranger et des flux croissants non seulement entre l'Europe centrale et orientale et l'Europe occidentale (France, Allemagne, Suisse), mais aussi entre les deux rives de l'Atlantique (étudiants américains très nombreux en Allemagne après 1870, puis après 1900 en France), voire venant de continents de plus en plus éloignés dans l'entre-deux-guerres. A l'échelle de l'époque, il ne s'agit pas de phénomènes marginaux puisqu'ils suscitent même des mouvements xénophobes dans l'entre-deux-guerres notamment en médecine et en droit très travaillés par l'extrême droite. À Paris notamment, on atteint presque 10 % des effectifs totaux en 1898 pour arriver à un maximum de 24,5 % en 1928, le taux moyen d'internationalisation des universités françaises étant de 22,2 % à la même date. Avant que l'Allemagne, en raison du boycott après 1918, régresse dans son ouverture internationale des études supérieures, le taux de 10 % est également dépassé à Berlin jusqu'à la veille de 1914 (voir tableau n°1)

Nombre et pourcentage d'étudiants étrangers à Paris et à Berlin.

Tableau n°1 : Les étudiants étrangers à Paris et à Berlin.

	1875	1897/98	1909	1928
Paris	?	1129	3072	6596
Berlin	192	554	875	1112
<i>Paris (%)</i>	?	9,3	17,7	24,5
<i>Berlin (%)</i>	11,14	12	13	8,68

% d'étudiants étrangers dans les universités françaises et allemandes.

France	?	6,2	11,5	22,2
Allemagne	?	6,7	7,37	4,89

dir. de P. Weil, 2014, 2 volumes ; C. Charle, *Paris fin de siècle, culture et politique*, Paris, Le Seuil, 1998, chapitre 1.

Tableau n° 2 : Effectifs et taux d'étudiants étrangers dans différents pays d'Europe (1900–1930)³.

Pays	Année	N étudiants étrangers	%
Autriche	1900	5093	45,8
	1930	3313	20,5
Belgique	1900	826	15,3
	1936	1619	13,3
France	1900	1779	6,1
	1930	16254	22,1
Allemagne	1900	2202	6,9
	1930	6298	2,9
Grande- Bretagne	1910	circa 300	circa 1 %
	1934	1098	1,6 %
Italie	1911	248	0,8
	1931	2980	5,6
Suisse	1900	2351	44,9
	1930	2476	28,7

Cette circulation générale et croissante a été permise par quatre phénomènes indépendants mais qui s'entretiennent l'un l'autre :

- 1) la diffusion du modèle universitaire allemand dans l'ensemble du continent fondé sur la liaison entre l'enseignement supérieur et la recherche. Une partie des étudiants à l'étranger se situe au niveau doctoral.
- 2) La conviction que la science est un des moteurs du progrès économique, social et moral et que son internationalisation par les échanges est un phénomène positif. Ceci explique l'accroissement du nombre des bourses et des aides à la mobilité et renvoie aussi au souci de promotion sociale dans de nouvelles couches de la bourgeoisie et des

3 Source: V. Karady, « Student mobility... » art. cit., tableau 1.p. 369.

- classes moyennes par les études et y compris chez les jeunes filles, très présentes à l'étranger comme les Russes du fait des barrages dans leur propre pays notamment pour celles d'origine juive ou allogène.
- 3) L'augmentation des effectifs étudiants dans toute l'Europe accompagnée de la création de nouveaux établissements, même si les grandes universités (Paris, Londres, Berlin, Vienne) restent plus attractives que les autres.
 - 4) Enfin et surtout, la naissance de nouvelles nations européennes et la volonté de rattrapage des parties moins développées de l'Europe qui se mettent à l'école des parties plus développées en envoyant leurs futures élites se former dans les meilleurs établissements étrangers, en particulier ceux des capitales, Paris, Berlin, Londres, Cambridge, Oxford. Ces dernières attirent surtout les étudiants américains anglophones mais aussi les élites des dominions ou des colonies britanniques.

Cependant, malgré le haut niveau d'internationalité des universités en Europe atteint à la veille de 1914, le premier conflit mondial a semblé remettre en question fondamentalement les trois facteurs positifs de construction d'un espace européen universitaire énumérés précédemment :

- Dès le déclenchement du conflit, les élites universitaires se sont solidarisées presque unanimement avec la cause de leur pays et ont dénoncé les positions de leurs anciens collègues des nations ennemies alors que, peu auparavant, ils collaboraient avec eux dans des congrès ou des revues savantes (*cf.* la guerre des manifestes en réponse à l'appel allemand des « 93 » en 1914 où la grande majorité de professeurs et d'intellectuels allemands soutient le droit à l'invasion de la Belgique).
- Les échanges étudiants ont été évidemment complètement arrêtés, non seulement entre pays des deux coalitions mais même à l'intérieur de chaque coalition, puisque presque toute la jeunesse étudiante s'est retrouvée mobilisée au front et y a subi des hécatombes entretenant des souvenirs douloureux difficiles à surmonter après 1919 pour renouer des échanges.

- La guerre a aussi mobilisé les savants et, plus généralement, les universitaires au service de la cause nationale et a imposé une conception instrumentale de la recherche en fonction des objectifs de la défense nationale qui a embrigadé certains savants dans l'appareil militaire (chimistes et physiciens surtout). Cette mobilisation rendra difficile la reprise de contact ultérieure.

Au sortir de la guerre, il en résulte une réorientation des courants d'échanges des étudiants comme des enseignants et surtout des ruptures durables entre certaines nations qui continuent une sorte de guerre froide scientifique contre les savants ou universitaires des ex-nations ennemies. C'est le cas par exemple du boycott imposé par la France et la Belgique aux savants allemands et autrichiens pendant une grande partie des années 1920. Les deux Europe ennemies qui se sont affrontées sur les champs de bataille continuent donc de se combattre sur le terrain universitaire même après la fin des hostilités. Seuls les anciens pays neutres même sympathisants de la cause des Alliés sont moins rigoureux dans l'application du boycott⁴. Il en va de même pour les relations entre les organisations étudiantes. Cependant la situation ne reste pas figée avec la diffusion de l'idéologie pacifiste et européiste ou tout simplement le besoin éprouvé par les étudiants de certains pays d'Europe de remédier aux carences universitaires locales en reprenant le chemin d'autres universités européennes. Ainsi de nouveaux courants d'échanges reprennent ou se reconfigurent et contribuent donc à créer un milieu favorable à une nouvelle image de la construction d'une Europe intellectuelle. Ceci joue un rôle politique indirect aussi bien dans les relations internationales que dans le développement du débat sur l'avenir de l'Europe. Il ne faut pas oublier en effet qu'à cette époque les étudiants et les universitaires sont le vivier principal des futures élites intellectuelles ou politiques et,

4 Voir Roswitha Reinbothe, « L'exclusion des scientifiques allemands et de la langue allemande des congrès scientifiques internationaux après la Première guerre mondiale », *Revue germanique internationale*, 12, 2010, « La fabrique internationale de la science », pp. 193–208 ; voir plus anciennement Brigitte Schröder-Gudehus, *Les scientifiques et la paix. La communauté scientifique internationale au cours des années 20*, Montréal, Presses de l'université de Montréal, 1978.

pour certains d'entre eux, feront partie des générations⁵ qui relanceront la construction européenne dans les années 1950, forts de cette première expérience européenne connue dans la fin des années 1920 ou au cours des années 1930.

À l'échelle de l'Europe, au début du XX^e siècle, un déséquilibre majeur caractérisait les échanges étudiants et ce déséquilibre s'était mis en place dans la seconde moitié du XIX^e siècle : la majorité des étudiants étrangers provenait de l'Europe centrale, orientale et méridionale et étudiait dans les pays de l'Europe plus à l'ouest : Allemagne, Autriche, France et Suisse principalement⁶. La guerre ne modifie pas ce flux déséquilibré, même si elle interrompt les relations avec le pays le plus exportateur d'étudiants et surtout d'étudiantes avant 1914, la Russie devenue communiste et soviétique et isolée longtemps des autres pays. En revanche, les nouvelles nations issues des traités continuent d'envoyer leurs futures élites se former à l'étranger en fonction des affinités linguistiques, culturelles et politiques traditionnelles. Ce qui permet de dessiner deux sous-ensembles européens d'échanges étudiants, l'un centré sur l'espace francophone attire les étudiants de Pologne, Roumanie, Yougoslavie, Grèce⁷, Bulgarie qui déjà, avant 1914, se retrouvaient plutôt à Paris qu'à Berlin ou à Vienne ; l'autre est centré sur l'espace germanophone et plutôt maintenant sur Berlin et les universités allemandes en raison de la réduction drastique du territoire de l'Autriche. Il attire les étudiants (souvent germanophones par leur famille) de l'ex grande Hongrie, de l'ex empire autrichien, des Pays Baltes, de Turquie.

- 5 Les étudiants des années 1920 sont nés vers 1900 et arrivent à l'âge mûr, s'ils ont survécu aux guerres et catastrophes subséquentes, au moment de la relance européenne des années 50, ceux des années 1930 peuvent participer à la construction des années 1960.
- 6 Victor Karady, « Student Mobility and Western Universities: Patterns of Unequal Exchange in the European Academic Market, 1880–1939 », chapitre cité, p. 372–73.
- 7 Voir Nicolas Manidakis, *L'essor de la mobilité étudiante internationale à l'âge des États-nations. Une étude de cas : les étudiants grecs en France (1880–1940)*, thèse de doctorat en histoire, EHESS, 2004.

Le cas allemand

Ce qui désorganise les échanges étudiants de l'Allemagne avec le reste de l'Europe ce n'est pas seulement l'isolement diplomatique de ce pays jusqu'à Locarno, ce sont aussi les désordres économiques et politiques qui rendent la vie des étudiants étrangers difficile dans l'Allemagne de Weimar pendant une partie des années 1918–1919 : rappelons la révolution à Berlin et à Munich en 1918–1919, les tentatives de coup d'Etat en 1920 et 1923, la grande inflation, le développement du chômage de masse dès 1930 qui touche aussi les diplômés et développe la xénophobie peu propice à l'accueil d'étudiants non germanophones. En même temps, et à l'inverse, l'inflation peut avoir des effets paradoxaux puisqu'elle donne un pouvoir d'achat bien supérieur à ceux qui disposent de devises étrangères. Pour les étrangers des pays pauvres, les études en Allemagne finissent par coûter moins cher qu'à domicile. Un second facteur relance les échanges, la volonté du gouvernement allemand de rompre l'isolement diplomatique en attirant des étudiants des pays les moins hostiles, d'où la création du DAAD (Deutscher Akademischer Austausch Dienst) en 1925. Cependant, malgré ces efforts, la position et le rayonnement international des universités allemandes ont largement décliné par rapport à l'avant-1914. Autour de 1900, on comptait environ 7 % d'étudiants étrangers en Allemagne, il n'y en a plus que 4 % dans les années 1930 du fait de la crise économique déclenchée en 1929. Même dans les universités les plus internationales comme Berlin et Munich après un bref retour au niveau d'avant-guerre en 1923 (sans doute grâce à l'inflation), on a plutôt une pente descendante et un niveau de 6–8 % à Munich et de 8–10 % à Berlin, bien inférieur au niveau français de 13 % dans les années 1920 et de 22 % vers 1930⁸. Quand on analyse la provenance de ces étudiants, on constate qu'ils ne contribuent guère à européaniser l'Allemagne universitaire puisque la très grande majorité d'entre eux sont en fait des germanophones ; on reste donc dans des logiques culturelles d'échange de l'ancienne zone d'influence allemande depuis le XIX^e siècle.

8 Fritz K. Ringer, « Admission », in W. Ruëgg (hg.), *A History of University in Europe 1800–1945*, Cambridge, Cambridge U. P., 2004, p. 247, tableau 7. 5.

Le cas français

Dans l'entre-deux-guerres, la France devient donc le principal pays d'accueil, comme l'ont montré en détail Guillaume Tronchet et, avant lui, Victor Karady. La Troisième République victorieuse encourage ces échanges pour mieux asseoir sa domination européenne dans les années 1920 en attirant les futures élites des nouvelles nations (Pologne, Tchécoslovaquie, Roumanie) qu'elle a contribué à faire naître ou agrandir avec les traités de Versailles, Saint-Germain et Trianon et qui doivent lui servir de relais pour sa politique européenne. Il y a incontestablement une véritable politique universitaire européenne définie par les gouvernements et les élites universitaires mais aussi relayée par certaines élites locales en province (municipalités, chefs d'entreprise pour peupler les écoles d'ingénieurs annexées aux universités comme à Grenoble, Nancy, Strasbourg, Toulouse, Bordeaux). La France se veut un des relais majeurs de l'universalisme de la Société des nations (SDN) et, à la fin des années 1920, défend une idéologie de réconciliation européenne puisqu'après Locarno, le gouvernement incite à renouer les échanges universitaires même avec l'Allemagne.

Suisse mise à part (mais en chiffres absolus les effectifs sont sans rapport : 2 476 étudiants étrangers en Suisse contre 16 254 en France en 1930), la France est le pays d'Europe qui accueille le pourcentage le plus élevé d'étudiants non nationaux : 22,1 % au début des années 1930 contre 16,6 % en 1925 et 6,1 % en 1900. Aujourd'hui, même si le taux porte sur des effectifs beaucoup plus élevés la part d'étudiants étrangers en France est de 11,6 %. Il n'y a donc pas de raison de sous-estimer, mutatis mutandis, ce vecteur d'internationalisation dès l'entre-deux-guerres dont le niveau est comparable voire supérieur à notre époque dite de « mondialisation ». Avec la crise économique et l'avènement des dictatures dans certains pays, il y aura une décrue relative mais, en chiffres absolus, la France accueille toujours plus d'étudiants venus d'ailleurs qu'avant 1914.

La Cité universitaire internationale

Pour la première fois dans l'histoire universitaire française, on se préoccupe aussi d'accueillir les étudiants correctement en termes de logement, tradition anglo-américaine des *campus* et des *colleges*, complètement inexistante dans le cas français depuis la disparition des collèges à la Révolution française et qui ne subsiste que dans quelques grandes écoles d'élite avec internat comme l'École polytechnique ou l'École normale supérieure quasiment fermées aux étrangers.

L'initiative de cette idée généreuse et qui contribuera à la diversification des origines des étudiants et à l'attractivité de Paris revient à deux recteurs, Louis Liard, puis Paul Appell, à un député et ministre de l'Instruction publique, passionné par l'hygiène sociale et partisan du rapprochement entre les peuples, André Honnorat, et à un industriel du pétrole, Émile Deutsch de la Meurthe, influencé par le modèle du campus américain type Harvard. Ces hommes profitent du déclassement des fortifications pour obtenir des terrains de la Ville de Paris et y fonder une cité universitaire internationale. Il s'agit aussi de renforcer le rayonnement de la capitale et de remédier aux problèmes chroniques du logement étudiant dans le quartier latin. On parle même, avec emphase, dans les discours officiels d'un « Oxford français ». Aux premiers bâtiments d'origine privée (fondation Émile et Louis Deutsch de la Meurthe : 326 chambres ouvertes le 9/7/1925) s'ajoutent des fondations successives d'autres pays, d'abord les plus proches de la France par la culture (le Canada (1926), la Belgique (1927), ou ses alliés : Etats-Unis (1930) ; Grande-Bretagne (1937) ; puis de toute l'Europe : Suède (1931), Danemark (1932), Grèce (1932), Suisse (1933), Espagne (1935), Pays-Bas (1938), voire du reste du monde : Argentine (1928), Japon (1929), Arménie (1930), Cuba (1931), Indochine (1933).

Si l'on voit des logiques politiques qui orientent cette entreprise il faut rappeler aussi que l'idée initiale était de mélanger les étudiants pour développer la compréhension entre les peuples. Chaque maison accueille des étudiants d'autres nationalités pour faciliter les échanges interculturels. Il faut souligner aussi que les nationalités les plus représentées à Paris ne disposent pas forcément d'une structure d'accueil, faute d'une fondation : ainsi la Pologne (2289 étudiants en France en

1929) ou la Roumanie (2255) en sont privées et ne participent donc pas à ce rapprochement international par les études, bien que leurs étudiants soient les plus nombreux dans les facultés parisiennes (respectivement 727 et 1189). Le projet d'une fondation allemande, lancé après 1926, est fraîchement accueilli par les autorités universitaires plus hostiles que les hommes politiques à la réconciliation franco-allemande. Pourtant le nombre d'étudiants allemands à Paris et plus généralement en France a sensiblement augmenté (1015 en 1929 et encore 987 en 1931 malgré la crise) et une douzaine est même accueillie à la Cité. Mais la nouvelle proposition allemande de 1937 apparaît comme grosse de dangers politiques au moment même où les tensions internationales s'accroissent en raison de la politique hitlérienne.

Malgré ces limites évidentes, cette Cité est animée d'un esprit cosmopolite dans la lignée de la SDN et du projet européen d'Aristide Briand ; elle rassemble en 1937 des étudiants de 48 pays différents, ce qui est sans équivalent dans le monde. Les obstacles linguistiques et la séparation selon les types d'études ou les traditions culturelles freinent cependant les échanges comme le reconnaissent les rapports⁹. Comme c'était le cas auparavant, les étudiants, même s'ils ne vivent pas dans les mêmes maisons, ont tendance à rechercher leurs compatriotes pour renouer des contacts linguistiques plus aisés. Le temps libre pour les échanges n'est pas le même non plus selon le milieu d'origine de l'étudiant(e), le fait qu'il ou elle dispose de ressources familiales ou d'une bourse ou doive travailler, selon qu'il ou elle poursuit des études comme auditeur libre ou en vue d'un diplôme professionnel précis.

Le cas suisse

La Suisse est l'autre pays d'Europe, avec la France, qui peut offrir aux étudiants européens des relations universitaires diversifiées car les universités suisses, trop nombreuses par rapport au vivier démographique

9 Amélie Pol-Simon, *la Cité universitaire de Paris des origines à la Seconde guerre mondiale*, maîtrise, Université de Paris-I, 2003, notamment pp. 119–121. Guillaume Tronchet, thèse citée, volume 2.

du pays, ont un besoin impératif de trouver des ressources supplémentaires en accueillant un grand nombre d'étudiants internationaux. Cette remarque est particulièrement vraie pour la partie romande où coexistent 4 universités sur un tout petit territoire : Genève, Lausanne, Neuchâtel et Fribourg. La partie germanique, plus peuplée, n'a, elle, que trois universités complètes : Zurich, Berne et Bâle, moins internationales elles accueillent surtout des étudiants germanophones ce qui ne contribue pas à leur ouverture sur l'étranger.

La très forte présence d'étudiants russes à Lausanne comme à Genève avant 1914 a été remise en cause par le passage au communisme de leur pays d'origine. Alors qu'ils formaient le quart des étudiants étrangers Avant-guerre à Lausanne, les Russes ne représentent plus que 2 à 6 % des étrangers entre 1918 et 1928 et moins de 1 % après 1929¹⁰. Les étudiants allemands qui avaient également disparu à Lausanne en raison de la francophilie de la Suisse romande reviennent dès 1924 en attendant que le chemin de la France s'ouvre de nouveau pour eux, ce qui se produit dès 1927–2028. Ils forment entre 8 et 14 % des effectifs de l'université. Si la crise fait baisser leurs effectifs, on constate un retour après la stabilisation du nazisme peut-être par compensation du repli des étudiants allemands en France après 1936 et surtout comme conséquence du reflux des étudiants juifs allemands et des étudiants autrichiens qui rejettent l'Anschluss.

À Genève, la baisse du nombre d'étudiants étrangers rend la situation critique pour les finances universitaires. Même si leur part (30 à 40 %) est supérieure à la moyenne suisse qui s'établit à 25 %. En revanche, la présence de la SDN est mise à profit pour créer un Institut des hautes études internationales en 1927, en partie financé par la fondation Rockefeller. Il se veut très cosmopolite et est codirigé par Paul Mantoux un historien français, directeur de la section politique de la SDN et un professeur suisse William Rappard d'origine américaine. De nombreux savants étrangers y enseignent et la part d'étudiants étrangers est majoritaire. Aussi trois langues sont-elles pratiquées dans l'enseigne-

10 François Wisard, *L'université vaudoise d'une guerre à l'autre*, Lausanne, Payot, 1998, notamment p. 215.

ment, l'anglais, le français et l'allemand¹¹. Cet Institut a donné naissance Après-guerre à un Institut universitaire d'études européennes (1963) dirigé par un militant historique de la cause européenne, l'essayiste Denis de Rougemont (1906–1985)¹².

La répartition des nationalités les plus fournies ressemble à la répartition française ou lausannoise. En tête viennent les pays slaves (Bulgarie et Pologne, Yougoslavie) mais la présence allemande s'affirme en première ou seconde place, dès 1925, et ne se dément pas jusqu'à la veille de la guerre, là aussi sans doute en compensation du retrait relatif de France.

Dissymétries

Ainsi le cas français comme le cas suisse attestent de l'existence d'espaces de rencontre entre germanophones et francophones qui montrent le maintien du souci de connaître la culture de l'ancien ennemi même dans les années 1930. Il faut souligner cependant une dissymétrie. Il y a beaucoup plus de germanophones qui étudient dans un pays francophone que l'inverse : 37 Français en 1928 en Allemagne contre 1015 Allemands en France en 1929 ! Les francophones sont très peu nombreux en Allemagne en dépit de la création d'échanges officiels soutenus par l'État, en particulier les bourses du DAAD et la création d'un Institut français à Berlin en 1930. Ses deux plus illustres pensionnaires Raymond Aron et Jean-Paul Sartre, s'ils retireront de leur séjour berlinois une bonne connaissance de la pensée allemande dont leur œuvre future profitera, n'en déduiront pas du tout les mêmes clés pour comprendre l'Europe et le monde : le premier socialiste, puis gaulliste, se ralliera à une Europe des nations et à l'atlantisme ; le second sera toujours hostile ou indifférent à l'idée européenne préférant penser le monde à travers les schémas binaires de la guerre froide puis de l'anticolonialisme et du tiers-mondisme.

11 M. Marcacci, *Histoire de l'Université de Genève*, Genève, Université de Genève, 1987, p. 236.

12 *Ibid.*, p. 237.

II. Marché international des études et migrations étudiantes après 1945

Après 1945, les échanges universitaires reprennent à une échelle nouvelle mais se réorientent géographiquement à nouveau en fonction de la guerre froide avec la coexistence de deux systèmes d'échanges internationaux quasi séparés. Le premier est axé autour des États-Unis, devenu le principal pôle d'attraction à l'Ouest notamment pour les étudiants européens mais aussi des pays d'Amérique du Sud ou d'anciennes nations colonisées et de quelques nations impériales comme la France et la Grande Bretagne. Le second est organisé par l'URSS d'abord dans sa volonté de lier les pays satellites à son modèle universitaire très spécifique, y compris la Chine jusqu'au début des années 1960, puis d'attirer les étudiants du Tiers-Monde avec la création d'une université *ad hoc* à Moscou, l'université Patrice Lumumba, qui accueille les étudiants africains ou des pays d'Asie décolonisés et influencés par le modèle soviétique. Avec la fin de la guerre froide et de l'Europe soviétisée, ces courants vont radicalement changer à nouveau après 1990. Surtout, la masse des étudiants concernée ne cesse de croître du fait de l'expansion des études supérieures à l'échelle mondiale.

Vue d'ensemble

En chiffres absolus, les effectifs étudiants qui circulent dans le monde depuis 1945 et surtout depuis les années 1980 sont sans commune mesure avec ce qu'il pouvait être au temps de la *peregrinatio academica*, ou même quand une fraction de la jeunesse favorisée des pays d'Europe centrale et orientale (Russie comprise) ou d'Amérique latine venait se former en Europe de l'Ouest, puis aux États-Unis des années 1920 aux années 1950. Pourtant, du fait même de la massification des populations étudiantes non seulement dans les pays développés mais de plus en plus dans les pays dits émergents, il faut souligner qu'en pourcentage de la population étudiante des pays d'accueil, les taux d'étudiants étrangers n'ont

sensiblement augmenté que de manière récente et avec des déséquilibres encore très marqués selon les types d'études et les régions du monde.

Dans les années 1960, on évaluait le nombre d'étudiants hors de leur pays d'origine à 238 000, effectif multiplié par six en 1995 (1,5 million) et supérieur à 2,12 millions au début des années 2000 et à 4,5 millions en 2012¹³. Le pôle attractif dominant se situe toujours dans les pays les plus développés de l'OCDE comme il se situait en Europe occidentale avant 1939 : au début des années 2000, plus de 93 % des « étudiants internationaux » étudiaient dans les pays de l'OCDE. En leur sein, en 2005, les quatre principaux pays anglophones (États-Unis, Royaume Uni, Australie et Nouvelle Zélande) totalisaient plus d'un million d'étudiants étrangers, soit près de la moitié du total mondial, ce qui ne représentait cependant qu'entre 4 et 17 % de leurs propres effectifs nationaux¹⁴.

Aux Etats-Unis, le principal pays d'accueil, l'effectif des étudiants étrangers a été multiplié par 2,3 en vingt ans tandis que le pourcentage par rapport aux effectifs locaux a évolué de la manière suivante depuis 1979 (tableau n° 3) :

Tableau n° 3 : Évolution du nombre des étudiants étrangers aux Etats-Unis (1979–2013).

Année	Étudiants étrangers	% augmentation	Effectif total	% d'étudiants étrangers
1979/80	286 343	8,5	11 570 000	2,5
1984/85	342 113	0,9	12 242 000	2,8
1989/90	386 851	5,6	13 539 000	2,9
1994/95	452 635	0,6	14 279 000	3,2

13 Tse-Mei Chen & George A. Barnett, « Research on International Student Flows from a Macro Perspective: A Network Analysis of 1985, 1989 and 1995 », *Higher Education*, vol. 39, n°4, Juin 2000, pp. 435–453, notamment p. 435 ; Nigel M. Healey, « Is higher education in really 'internationalising' ? », art. cit., p. 335, tableau 1, d'après OECD, *Education at a Glance*, 2005; dernier chiffre OECD, *Education at a Glance*, 2014, p. 32.

14 N.M. Healey, *ibid.*, p. 336 : 565 039 pour les Etats-Unis (4 %), 318 395 pour le Royaume Uni (13 %), 163 930 pour l'Australie (17,7 %), 30 674 pour la Nouvelle Zélande (14 %).

1999/00	514 723	4,8	14 791 000	3,5
2004/05	565 039	-1,3	17 272 000	3,3
2008/09	671 616	7,7	18 264 000	3,7
2012/13	819 644	7,2 %	19 900 000	4,1 %

Source : Data from the National Center for Education Statistics. <<http://opendoors.iienetwork.org/?p=150810>>.

Ainsi, malgré quelques fluctuations produites par la politique sécuritaire et antiterroriste de l'administration Bush après les attaques du 11 septembre 2001, le nombre d'étudiants internationaux s'est accru de près de 600 000 unités au cours des deux décennies et demie d'observation et leur part dans l'ensemble des étudiants des universités américaines est passée de 2,5 % à 4,1 % malgré l'extension parallèle de la population universitaire américaine. Cette croissance modeste en pourcentage est toutefois sous-estimée par cette statistique globale. Elle ne tient pas compte du fait que les étudiants venus se former aux Etats-Unis ou venus y compléter leur formation terminale sont surtout inscrits dans les universités les plus importantes et les plus prestigieuses (celles qui délivrent les grades supérieurs et assurent la formation à la recherche) et non dans les innombrables petits collèges et modestes universités qui accueillent le gros de l'enseignement supérieur américain au niveau « *undergraduate* » (premier cycle). Dans les universités les plus centrales et les plus internationalisées, tournées vers la recherche et les professions supérieures, la part des étudiants étrangers est beaucoup plus importante encore et devient même un argument de prestige dans la lutte de concurrence auquel se livrent les universités américaines du haut du tableau, tout comme les universités européennes qui tentent de suivre leurs traces. Ainsi en 2010, l'Université de Columbia à New York annonçait sur son site internet un taux général d'étudiants étrangers de 23 %, mais de 40,7 % pour la *School of International and Public Affairs*, et même de 58,7 % dans la *School of Engineering and Applied Science*¹⁵. En 2003, aux États-Unis, plus de la moitié des diplômés d'un doctorat

15 Source : <http://www.columbia.edu/cu/opir/abstract/2010-enrollment_ethnicity.htm>.

étaient nés à l'étranger (contre 27 % en 1973), le pourcentage étant de 50 % en sciences physiques, 67 % en ingénierie et 68 % en sciences économiques¹⁶. En 2000, l'apport financier des étudiants étrangers représentait 3,5 % du total des exportations de « services » soit 10,28 milliards de dollars et 24 milliards de dollars en 2013¹⁷.

Fonctions différentielles des études à l'étranger

L'internationalisation des effectifs remplit cependant des fonctions très différentes selon les contextes. Un pays comme la France, dont les universités, en interne comme en externe, n'occupent pas le haut de la pyramide des prestiges, reste pourtant une terre d'accueil importante qui fait presque jeu égal, en termes quantitatifs, avec ses voisins comme la Grande-Bretagne et l'Allemagne, aux universités pourtant mieux dotées et mieux considérées internationalement. Mais les types de populations étudiantes que les universités françaises attirent diffèrent sensiblement en termes d'origines nationales, sociales, scolaires et de projet professionnel de celles de leurs homologues des pays avancés qui jouent plutôt la carte de la migration d'étudiant(e)s riches et payant des droits élevés, ce qui contribue à financer leurs établissements sans grever le budget national ou celui des résidents et à renforcer leur domination économique, culturelle et politique sur les pays émergents ou dépendants¹⁸. En 2002, 53,6 % des étudiants étrangers en France étaient originaires d'Afrique contre seulement 25,8 % d'Europe (voir tableau n° 4). Parmi eux, les originaires du Maroc et d'Algérie représentaient respectivement

16 Stéphan Vincent-Lancrin, art. cit., p. 75 (d'après John Bound, Sarah Turner, Patrick Walsh, « Internationalization of U.S. Doctorate Education », National Bureau of Economic Research (NBER), 2006, mimeo.)

17 Sheila Slaughter & Gary Rhoades, *Academic Capitalism and the New Economy*, Baltimore, The Johns Hopkins U.P., 2004, p. 62 ; <<http://www.letudiant.fr/educpros/actualite/mobilite-aux-etats-unis-les-universites-americaines-n-ont-jamais-attire-autant-d-etudiants-etrangers.html>>.

18 Le gouvernement français a cherché à réagir contre ce penchant « tiers-mondiste » en créant l'agence Edufrance destinée à séduire, comme ses voisins, les étudiants plus nantis des pays émergents.

14,5 % et 14 % du total. Même la Tunisie, un pays relativement peu peuplé, envoyait plus d'étudiants chez son ancien « protecteur » (7 843) que l'Allemagne beaucoup plus peuplée chez son partenaire européen privilégié (5 876). Les spécificités « impériales » de la géographie d'origine des étudiants étrangers au Royaume-Uni apparaissent également dans ce tableau :

Tableau n° 4 : Origines nationales des étudiants étrangers en France, Allemagne, Royaume-Uni en 2002¹⁹.

Principales aires géographiques	ROYAUME-UNI	FRANCE	ALLEMAGNE
Afrique total :	18751 8,2 % Kenya : 2454 ; Zimbabwe : 2678 Ghana : 1279 ; Maurice : 1457 Nigeria : 2900 ; Afrique du sud : 1038	88 137 53,6 % Algérie : 14056 ; Maroc : 29504 ; Tunisie : 7843 ; Sénégal : 6123 ; Cameroun : 3563 ; Côte d'Ivoire : 3036 ; Madagascar : 2782	20723 9,5 %
Asie total :	80 857 35,6 % Chine : 17483 ; Malaisie : 9011 ; Hong Kong : 8012 ; Inde : 6016 ; Japon : 5741 ; Singapour : 3870 ; Thaïlande : 2420 ; Corée : 2322 ; Pakistan : 2161 ; Sri Lanka : 1491 ; Oman : 1420 ; Arabie saoudite : 1388 ; Emirats Arabes Unis : 1056 ; Bangladesh : 839	23053 14,0 % Chine : 5477 Liban : 3219 Vietnam : 1548	75500 34,8 % Chine : 14070 Corée : 5153 Japon : 2317

19 Source : <http://www.oecd.org/document/11/0,2340,en_2825_495609_33712011_1_1_1_1,00.html>.

Europe total :	103 085 45,4 %	42415 25,8 %	110621 51,0 %
Dont Union européenne	91 784 40,4 % Irlande : 11845	26 631 16,2 % Allemagne : 5276 ; Royaume-Uni : 2545	47215 21,7 %
Amérique du Nord	19 354 8,5 %	5 720 3,4 %	5422 2,5 %
Océanie	1 816 0,8 % Australie : 1293 ; Nelle Zélande : 422	220 0,01 %	349 0,01 %
Amérique du Sud	2 765 1,2 %	4 770 2,9 %	4656 2,1 %
Total avec non-réponses	226 628	164315	216821

L'espace d'attraction universitaire du Royaume-Uni diffère nettement de celui de la France et renvoie à deux facteurs : en premier lieu, il repose sur les études de technologie, de sciences ou la formation aux affaires, ce qui rend compte de la sous-représentation de l'Afrique et de l'Amérique du Sud et de la surreprésentation des étudiants venus des États d'Asie en voie de modernisation. De ce point de vue, le Royaume-Uni reproduit le modèle général de domination économique américaine qui, à travers la langue anglaise et son avance technique, attire les élites émergentes des pays ralliés à ce modèle de développement assimilé à l'avenir dans l'idéologie dominante. En second lieu, la présence rémanente des liens culturels tissés à travers l'ancien Empire britannique transparait dans la surreprésentation de certains États : Afrique du sud et Nigeria en Afrique, pays de la péninsule arabe anciennement sous protectorat anglais, Malaisie, Inde, Pakistan, Thaïlande, îles caraïbes anciennement anglaises²⁰.

20 Sur les politiques de marketing pour attirer les étudiants étrangers aux Etats-Unis, en Grande Bretagne, en Australie et à Singapour, voir Ravinder K. Sidhu, *Universities and Globalization To Market, To Market*, Mahwah (N.J.), Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

L'Allemagne fédérale également, en dépit de la rupture de 1945, a préservé certaines continuités culturelles dans les zones d'origine des migrants étudiants avec l'époque des universités et de la science allemande triomphantes d'avant 1914 : l'Europe et l'Asie sont les continents principaux qui envoient des étudiants. Mais ceux-ci ne proviennent pas des mêmes pays que dans le cas britannique : en Europe, ils sont originaires surtout de l'Europe centrale et orientale (Pologne, République tchèque, Hongrie et Russie), zone d'attraction culturelle traditionnelle de l'Allemagne au XIX^e siècle ; en Asie, ils proviennent des nouveaux pays industriels comme la Corée, la Chine et le Japon, ce dernier s'étant déjà mis à l'école prussienne à partir de l'ère Meiji. À l'inverse, les étudiants africains sont très sous-représentés, conséquence de la disparition précoce de l'empire colonial allemand, tandis que l'Amérique n'est guère présente du fait de la domination de l'anglais comme langue internationale alors qu'avant 1914 de nombreux étudiants américains venaient étudier en Allemagne. L'allemand était alors une langue scientifique internationale et nombre de ces étudiants descendaient de familles d'émigrés d'Allemagne aux Etats-Unis à partir des années 1840²¹. Jusque dans les années 1980, les universités allemandes ont pâti des effets différés de la guerre sur leur image internationale et du handicap d'une langue qui a perdu son statut international d'autrefois. Dans les décennies récentes, la donne s'est modifiée après la réunification qui permet l'ouverture accrue sur les populations étudiantes d'Europe centrale et orientale. Les succès économiques du nouveau géant européen renforcent son attractivité sur les futurs diplômés de l'ancienne *Mittleeuropa* qui souhaitent s'approprier les secrets de la puissance européenne technologiquement dominante : les étudiants internationaux s'y inscrivent principalement dans les filières technologiques ou commerciales.

Ainsi, dès les années 1970–1980, se met en place cette géographie des échanges qui ne va guère évoluer avant la fin du XX^e siècle. Se développent alors des circulations à plus large rayon d'action avec

21 Les mesures encourageant la mise en place de formations en langue anglaise au sein des universités allemandes tendent à lutter contre ce frein linguistique au rayonnement de la science et de la technologie germaniques.

l'augmentation de la présence en Europe des étudiants venus d'Asie et l'émergence de la Corée, de la Chine et de l'Inde comme pays exportateurs de plus en plus massifs d'aspirants diplômés, tandis que des flux secondaires se dessinent à l'intérieur des continents autrefois dominés. Les petits pays d'Europe du nord-ouest aux universités de bonne qualité rayonnent surtout sur les pays européens proches (ainsi la Belgique, les Pays-Bas), tandis que l'Irlande sert d'annexe au Royaume-Uni : elle s'ouvre volontiers aux étudiants d'Europe continentale qui souhaitent en priorité améliorer leurs compétences en anglais mais n'ont pas les moyens financiers de se payer des études en Angleterre. Dans l'île verte, ils profitent d'un système encore ouvert d'enseignement supérieur moins coûteux.

Tableau n° 5 : Part des étudiants étrangers dans l'enseignement supérieur des pays de l'OCDE en 1989–1990 et provenance géographique.

Pays	% d'étudiants étrangers 1989–1990	Part de l'Europe (OCDE)	Part d'Amérique du Nord (OCDE)	Part Asie Pacifique OCDE	Europe Est+ex URSS	Asie	Amérique et Afrique
Suisse	15,7	67,4	2,8	1,9	2,1	6,1	19,5
Royaume Uni	10,3	28,2	9,3	3,5	0,2	41,3	17,6
Belgique	12,3	46,1	1,3	2,4	0,7	6,9	42,6
France	9,0	14,7	3,2	1,4	1,1	14,8	64,7
Autriche	8,7	57,8	2,5	6,9	3,8	1,9	12,1
Australie	5,8	1,7	1,8	2,3	0,1	49,8	29,5
RFA	5,7	32,8	4,6	15,0	3,8	28,8	15,1
Irlande	3,6	46,6	17,6	1,1	0,1	27,0	7,6
Portugal	3,2	9,5	3,8	0,2	–	?	85,9
N. Zélande	3,0	1,2	?	1,6	–	58,7	38,6
Etats-Unis	2,9	11,0	4,6	9,2	0,6	54,8	19,7
Canada	2,4	12,7	9,0	2,7	0,4	49,3	25,9

Italie	1,5	51,8	2,3	0,5	0,8	28,5	16,1
Turquie	1,2	10,2	0,5	0,1	0,5	81,2	7,4
Espagne	1,1	36,7	4,5	0,8	0,6	6,9	50,5
Pays-Bas	1,1	42,7	4,4	7,7	2,0	0,4	22,6
Suède	5,8	55,1	4,3	1,8	3,7	19,8	15,3
Danemark	5,1	31,7	3,3	2,7	1,5	0,2	43,9
Finlande	0,9	34,6	9,5	4,5	8,0	0,9	22,3
Japon	0,9	2,4	4,3	0,7	0,3	88,7	3,8
Grèce	0,7	8,7	3,1	2,3	3,2	64,6	18,1

Source : *Education in OECD countries. 1988–1989, 1989–1990 : a compendium of statistical information*, Paris, OCDE, 1993, p. 83–84.

Des pays anciennement sous influence culturelle étrangère émergent aussi comme pôles secondaires face aux géants de l'internationalisation étudiante : c'est le cas du Canada face aux Etats-Unis (2,4 % d'étudiants étrangers dont près de la moitié d'Asie et le quart d'Amérique du Sud), de la Suède (5,8 % d'étudiants étrangers dont près de 20 % d'Asie) et même de la Turquie qui envoie en 2006 plus de 34 000 étudiants aux Etats-Unis et en Europe mais en accueille près de 20 000 venus surtout d'Asie, en l'occurrence du Moyen et Proche Orient ou de l'Asie centrale.

Tableau n° 6 : Principaux secteurs d'études des étudiants étrangers aux Etats-Unis en 2007–2009.

Sphère d'étude	2007–2008	2008–2009	2008–2009	Taux de changement
Commerce, finance, management	110 906	138 565	20,6 %	24,9 %
Études d'ingénieur	96 133	118 980	17,7 %	23,8 %
Mathématiques et informatique	46 313	56 367	8,4 %	21,7 %
Arts, arts appliqués	31 727	34 854	5,2 %	9,9 %
Professions de santé	29 163	35 064	5,2 %	20,2 %

Humanités, total	17 460	7919 1	2,9 %	9,8 %
Sciences sociales	49 375	57 348	8,5 %	16,1 %
Autres	61 304	73 011	10,9 %	19,1 %
Apprentissage intensif de l'anglais	25 856	28 524	4,2 %	10,3 %
Non-réponses	19 215	20 944	3,1 %	9,0 %
Total étudiants internationaux	623 805	671 616	100 %	

Source : Data from the National Center for Education Statistics. <<http://opendoors.iienetwork.org/?p=150810>>.

Les Etats-Unis présentent certains traits communs avec le Royaume-Uni et l'Allemagne du point de vue de leur attractivité sur les étudiants internationaux. Comme le montre le tableau n° 6, les deux filières d'études les plus internationalisées sont le management, les formations commerciales et financières d'une part, et les formations d'ingénieur de l'autre. Mais, fleuron d'un pays dominant internationalement, l'enseignement supérieur américain draine aussi des étudiants dans presque tous les autres types de filière. Il est donc beaucoup moins spécialisé sur certaines formations que la Grande Bretagne et l'Allemagne qui n'ont pas la même capacité d'absorption, vu leurs marchés académiques réduits. Les deux secteurs les plus fréquentés aux Etats-Unis ne reçoivent qu'un peu plus d'un tiers du total des étudiants internationaux. Tous les autres, des humanités aux langues et aux sciences sociales, en passant par les sciences de la nature plus théoriques, recrutent plusieurs dizaines de milliers d'aspirants à des diplômes américains. Sans doute, à l'échelle d'un pays scolarisant plus de 18 millions d'étudiants, ils pèsent peu. Mais par rapport à leurs pays d'origine où les étudiants les plus avancés ne sont guère nombreux, ces diplômés de retour d'Amérique (pas toujours d'ailleurs, car beaucoup restent définitivement) pèsent lourd et surtout ils peuvent tirer des profits distinctifs de lauriers délivrés par la superpuissance de la fin du XX^e siècle.

Tableau n° 7 : Destination des étudiants étrangers vers la zone de l'OCDE, par région d'origine (2005).

Origine	Amérique du nord	Europe	Asie /Pacifique
Afrique	15 %	82 %	3 %
Amérique du nord	39 %	47 %	15 %
Amérique du Sud	52 %	45 %	3 %
Asie	36 %	33 %	30 %
Europe	12 %	84 %	4 %
Océanie	28 %	24 %	49 %

Source : Stéphane Vincent-Lancrin, « L'enseignement supérieur transnational : un nouvel enjeu stratégique ? », art. cit., p. 73.

Que l'on raisonne à l'échelle des pays, des espaces continentaux ou du monde, l'internationalisation reste cependant partielle et fortement marquée par certains héritages historiques (d'anciens liens politiques ou coloniaux), linguistiques (zones francophones, anglophones, hispanophones, etc.), certaines complémentarités économiques, et le compromis entre barrières politiques (en période de crise les étudiants étrangers sont assimilés à des immigrants masqués), besoins économiques (pays en déclin démographique à la recherche de « spécialistes »), soutien inégal des diasporas, illusions souvent déçues sur l'effet des études à l'étranger. Les coûts économiques, sociaux, culturels, politiques pour les étudiants comme pour les pays de départ ou d'accueil restent élevés, surtout à mesure que les pays anglophones dominants cherchent à rentabiliser cette migration volontaire pour financer leur propre système par des droits élevés. Pour les pays de départ, c'est une manière d'éloigner des générations possiblement remuantes ou insatisfaites par un système d'enseignement supérieur paupérisé ou inadéquat et une société sclérosée, incapable de faire face aux attentes de sa jeunesse. Mais ce peut être aussi une perte définitive d'individus qualifiés et entreprenants, ce qui retardera le changement local.

III. Phénomènes récents et perspectives d'avenir

Comme pour les autres aspects de la vie internationale, les changements récents enregistrent la montée en puissance des pays d'Asie (singulièrement des deux plus grands, la Chine et l'Inde, suivis par la Corée du sud) dans les circulations internationales d'étudiants mais aussi l'autonomisation des politiques d'échange en Amérique latine par rapport à l'ancienne domination américaine ou d'Europe occidentale. Le second phénomène est l'émergence d'un espace européen d'éducation supérieure, un peu masqué par les politiques spécifiques de certains pays comme le Royaume-Uni et l'apparition de stratégies à la fois nationales et européennes globales (processus dit de Bologne). Enfin, les étudiants eux-mêmes se saisissent de nouvelles opportunités dans un monde en plein changement rapide, que ce soit au sein de l'Europe ou à une échelle planétaire plus large, quand il s'agit d'aspirants diplômés issus des pays dominants. Commençons par les nouveaux venus dans le paysage, les géants asiatiques.

Les géants asiatiques

La Chine

En 2007, les deux pays qui envoient le plus d'étudiants à l'étranger sont respectivement la Chine (457 366 étudiants) et l'Inde (162 221) (multiplication par plus de 4 depuis 1998). Ils sont suivis par la Corée (107 141), l'Allemagne (85 963) et la France (63 025)²². Si impressionnants que ces totaux puissent paraître, il faut mettre en relation ces données brutes avec le vivier potentiel d'étudiants en pleine croissance chez les deux géants (plusieurs dizaines de millions chacun). Le taux d'étudiants à l'étranger par rapport au total national ne représente encore que respectivement 1,9 et 1,1 % du total national. À la différence de l'Europe aussi, les aides à la mobilité, bien qu'elles soient en constante

22 Simon Marginson *et al.*, eds, *Higher Education in the Asia-Pacific: Strategic Responses to Globalization* Dordrecht, Springer, 2011, p. 67.

augmentation pour accélérer le processus de rattrapage et de mise à niveau des universités locales et de la formation à la recherche par rapport aux pays d'Europe ou aux Etats-Unis ne concernent qu'une minorité des étudiants à l'étranger. En 2006, sur 134 000 étudiants chinois à l'étranger, 10 % seulement étaient aidés par des institutions publiques²³. Les capacités économiques des familles sont donc un facteur de plus en plus essentiel pour l'accès à la mobilité internationale, bien loin du système méritocratique et élitiste qui prévalait jusqu'à la fin des années 1980. Les quatre destinations privilégiées des étudiants chinois à l'étranger sont le Japon, l'Australie, les Etats-Unis et le Royaume Uni, suivis par l'Allemagne et la France.

Ce qui montre surtout le changement de situation en Chine, c'est le fait qu'à son tour elle accueille de plus en plus d'étudiants étrangers, même s'il y a encore un très gros décalage entre les flux entrants et sortants et si le niveau d'étude des étudiants internationaux en Chine continentale se situe plutôt en début qu'en fin de cursus alors que c'est plutôt l'inverse pour les étudiants chinois qui partent à l'étranger. La très grande majorité de ces étudiants venus en Chine sont originaires d'Asie (Japon et Corée en tête) et ils séjournent dans l'ancien empire du milieu pour étudier la langue et la civilisation chinoises ou la médecine²⁴. Les politiques d'excellence, lancées depuis quelques années par le gouvernement et inspirées par les effets symboliques des classements internationaux dont le trop fameux classement dit de Shanghai, visent à améliorer le niveau de recherche et l'attractivité académique des grandes universités chinoises pour réduire le déséquilibre de la balance des échanges et freiner aussi le *brain drain* qui résulte souvent de ces séjours des meilleurs ou des étudiants les plus nantis hors des frontières du pays. Des phénomènes similaires se retrouvent en Inde en dépit d'un contexte et d'une histoire universitaire antérieure assez différente.

23 Mei Li and Yongjun Zhang, « Two-Way Flow of Higher Education Students in Mainland China in a Global Market: Trends, Characteristics and Problems » in S. Marginson, *op. cit.*, p. 315.

24 *Ibid.*, p. 319.

L'Inde

Comparée à la Chine, l'Inde, n'a pas souffert comme cette dernière de politiques universitaires radicalement différentes depuis 1945. Anciennement intégrées à la sphère anglophone du fait de l'héritage colonial britannique (les premières universités fondées par le colonisateur y datent du XIX^e siècle), ses universités les plus anciennes avaient, avant même l'indépendance, des liens avec les universités prestigieuses de l'ancienne colonisatrice, notamment l'Université de Londres qui délivrait les diplômes supérieurs d'un certain nombre d'entre elles²⁵. Un autre atout pour les futurs étudiants internationaux originaires de l'Inde est la pratique précoce de l'anglais dès l'enseignement secondaire, ce qui leur ouvre des perspectives de mobilité rapide dès les premières années alors que les autres pays d'Asie souffrent d'un handicap linguistique pour l'expatriation hors d'Asie du fait de la faiblesse des enseignements de langue avant l'entrée dans l'enseignement supérieur (c'est le cas en particulier du Japon). L'accès aux fonctions universitaires dépend largement d'un cursus effectué hors du pays et de préférence dans les pays anglophones qui délivrent un nombre considérable de *PhDs* aux diplômés indiens. La moitié des étudiants indiens à l'étranger sont présents dans des établissements américains en 2006²⁶. L'émergence d'universités de bonne qualité et anglophones à Singapour ou en Malaisie tend à détourner ce flux principal vers des destinations asiatiques plus proches.

L'espace d'enseignement supérieur européen

Les évolutions européennes depuis la fin des années 1980–1990 ont été très marquées également. Commençons par le cas de l'Allemagne dont le profil d'internationalisation a largement changé depuis les années 1980.

- 25 Philip G. Altbach, « Twisted Roots: The Western Impact on Asian Higher Education, *Higher Education* », 1989, vol. 18, n°1, « From Dependency to Autonomy: The Development of Asian Universities », pp. 9–29.
- 26 Pawan Agarwal, *Indian Higher Education. Envisioning the Future*, London, New York, Sage, 2009, p. 13.

Entre 1991 et 2001, les étudiants allemands à l'étranger sont passés de près de 33 000 à plus de 51 000 ; en 2012, ils étaient plus du double : 120 000. Dans les années 1970–1980, ils restaient fidèles aux schémas du XIX^e siècle : ceux de la proximité et de la parenté linguistique. Ils plébiscitaient donc l'Autriche et la Suisse germanophones, avant de basculer vers les pays anglophones où plus d'un tiers étudie dès 1991 et près de 20 000 sur 51 000 en 2001 en revanche, en 2012, près de la moitié des étudiants allemands à l'étranger étudient hors d'Europe²⁷. De même à la surreprésentation des études humanistes (apprentissage des langues notamment) fait place une orientation de plus en plus pragmatique et professionnelle vers les études commerciales, le management, le droit ou encore vers la médecine pour contourner le *numerus clausus* grâce aux facultés des pays où n'existent pas les mêmes restrictions qu'en Allemagne. Ainsi la Norvège ou la Hongrie servent de terres d'accueil aux vocations médicales bloquées en Allemagne²⁸.

Le cas allemand se retrouve dans la plupart des mobilités d'étudiants des pays d'Europe occidentale. En dehors de l'attraction exercée par les Etats-Unis ou les autres pays anglophones sur les étudiants avancés ou spécialisés dans certains secteurs, l'essentiel des mouvements a lieu à l'intérieur de l'Europe et le phénomène a été encouragé évidemment par l'essor du système Erasmus à partir de 1987. En dépit des lacunes des statistiques officielles (pour les mobilités de courte durée, mal enregistrées) les travaux disponibles aboutissent aux conclusions suivantes : dans 32 pays européens, les statistiques des grands organismes montrent un passage de 827 000 étudiants étrangers en 1999 à environ 1 118 000 en 2003 et probablement 1 516 000 en 2007, soit +80 %. Comme le nombre total des étudiants dans ces pays a augmenté de 40 % dans la même période le taux d'étudiants étrangers n'est passé que de 5,4 % à

27 *Deutsche Studenten im Ausland, ein statistischer Überblick von 1975 bis 1985*, Bonn, BMBF, 1986, p. 9 ; *Deutsche Studierende im Ausland, Statistischer Überblick 1991 bis 2001*, Berlin, BMBF, 2004, p. 12.

28 *Deutsche Studierende im Ausland, Statistischer Überblick 1991 bis 2001, op. cit.*, p. 6.

5,8 % et environ 7 % en 2007²⁹. Seules les enquêtes rétrospectives par questionnaire sur échantillons d'étudiants permettent d'évaluer la part réelle d'étudiants européens qui ont connu un autre système universitaire au cours de leur scolarité. On peut estimer que plus de 10 % des étudiants européens ont passé une période d'au moins trois mois dans une autre contrée pendant leurs études avec des variations selon les pays allant de 30 à 5 %. L'objectif de 20 %, affiché par les instances européennes pour 2020, est donc très inégalement atteignable selon les pays considérés. Certains l'ont déjà largement dépassé, d'autres sont encore très loin du compte³⁰. À partir des quatre études menées sur la population des étudiants bénéficiaires du système Erasmus (1997, 2002, 2005 et 2010) on estime à 200 000 étudiants par an la population concernée mais cela représente moins de 1 % du total des étudiants d'une année. Les étudiants européens vraiment mobiles indépendamment d'Erasmus sont sans doute 3 fois plus nombreux (3 %).

Les enquêtes sur les étudiants Erasmus révèlent une satisfaction globale à l'issue de l'expérience malgré les difficultés pratiques (insuffisance des sommes allouées, difficultés de logement et d'information). Ce que les étudiants retirent de cette mobilité, c'est surtout une nouvelle façon de raisonner par comparaison des systèmes universitaires. Ils éprouvent aussi un sentiment de progrès, mais les acquis académiques formels sont sous-estimés car une partie des enseignements ne sont pas comptabilisés au retour malgré les objectifs assignés d'harmonisation par le processus de Bologne. Les modes de notation et d'évaluation sont encore très différents d'un pays à l'autre, ce qui fait perdre souvent la validation pour les scolarités partielles. Cette mobilité incite également à poursuivre les études. La plupart estiment que cela les a aidés à trouver du travail. Elle les encourage aussi à chercher plus souvent du travail hors de leur pays d'origine ; en même temps, l'avantage comparatif tend

29 U. Teichler, « The Event of International Mobility in the Course of Study- The European Policy Objective » in Pavel Zgaga Ulrich Teichler John Brennan (eds), *The Globalisation Challenge for European Higher Education : Convergence and Diversity, Centres and Peripheries*, Frankfurt/Main, Peter Lang, 2013, p. 63.

30 U. Teichler, *ibid.*, p. 70.

à décliner dans le temps à mesure même que cette population mobile augmente³¹.

Perspectives actuelles

Faute de place mais aussi du fait des lacunes des travaux existant, nous n'avons pu aborder de nombreux aspects de l'internationalisation. Il faudrait évoquer en particulier tout ce qui touche à l'internationalisation de la recherche universitaire, à la mobilité des chercheurs et enseignants chercheurs travaillant dans le cadre universitaire ou para-universitaire. C'est un continent immense sur lequel n'existent que des monographies locales ou disciplinaires ou des statistiques très générales, trop pauvres pour écrire une véritable histoire sociale et intellectuelle transnationale. Il faut espérer que les jeunes générations de doctorants, plus sensibilisées par leur mobilité, s'empareront de ces sujets où se construit l'avenir de nos sociétés et de la mondialisation. Les grands organismes qui fournissent les données globales ont souvent une visée normative en fonction de l'idéologie mondialiste et libérale qui anime la plupart de leurs experts. Il faut noter toutefois que depuis la crise financière de 2008 et les désordres et crises politiques ou guerres qui déchirent notre planète depuis le début des années 2000, l'optimisme est beaucoup moins de rigueur qu'il y a une dizaine d'années. L'internationalisation des études qui était proposée comme la solution à bien des problèmes (retard de certains pays, problèmes financiers des pays développés pour financer leurs universités, échanges intellectuels renforcés et productifs d'applications économiques fructueuses) n'est plus aussi unanimement louée. La perte des meilleurs étudiants qui ne reviennent pas, faute de débouchés dans leur pays d'origine, a été encore aggravée si l'on pense à ce qui se passe actuellement avec les diplômés grecs, espagnols ou italiens partis à l'étranger sans visée de retour du fait du chômage massif qui les frappe chez eux. La suspicion se développe autour des coopérations ou des politiques d'accueil trop généreuses avec les multiples affaires de plagiat ou de vols des données révélées pour certains secteurs stratégiques de la recherche universitaire. L'expansion et la massification

31 *Ibid.*, pp. 71–74.

même des circulations introduisent une loi des rendements décroissants pour les diplômés passés par l'étranger du fait de la moindre rareté des titres et des phénomènes de réseaux et de protectionnisme professionnel qui excluent ceux ou celles qui ont eu le tort de partir voir le monde et qui souvent remettent en cause par leurs comportements différents ou exigences au retour les idiosyncrasies et les cultures académiques locales. Bref, là comme ailleurs, la dérégulation suscite ses contre-feux et ses rejets.

Ces doutes sur la continuité des tendances des dix dernières années expliquent que les scénarios proposés par l'OCDE pour l'horizon 2030 ne concluent nullement tous à la continuité des processus d'ouverture et d'échange. Les projections pour l'avenir varient du simple au double : de 3,7 millions à 6,4 millions prévus en 2025 par divers scénarios.

Les experts de l'OCDE proposent 4 scénarios possibles :

- 1) Celui de la poursuite sans discontinuité des tendances actuelles du fait de ses bénéfices maintenus : ressources pour les pays dominants, rattrapage au moindre coût pour les pays dominés, c'est le scénario du meilleur des mondes néolibéral.
- 2) Celui du déclin progressif de la tendance antérieure du fait du rattrapage effectué par les plus gros exportateurs d'étudiants, de leur volonté d'autonomie en améliorant leurs meilleures formations et universités et même de leur capacité à leur tour d'attirer des étudiants de pays voisins de leur zone au détriment des grandes puissances universitaires. À l'internationalisation globale, succéderait une internationalisation fragmentée par grandes zones étanches qui rappelle la situation des années 1950 ou de l'entre-deux-guerres. À l'été 2015 on pouvait lire dans *Le Monde* l'information suivante :

« Les Chinois ont développé une stratégie d'influence et de "soft power" ouvrant quatre instituts Confucius au Kazakhstan et offrant à plus de 10 000 jeunes Kazakhs d'étudier dans les universités chinoises. En Chine, une vingtaine d'instituts d'études consacrées à l'Asie centrale ont été ouverts³². »

32 Benoît Vitkine, Au cœur de la « nouvelle route de la soie », *Le Monde*, samedi 15, dimanche 16 août 2015, p. 7.

- 3) Le 3^e scénario combine le scénario 1 et le scénario 2 : l'internationalisation se poursuit mais se concentre sur un réseau de campus privilégiés, dispersés dans des endroits stratégiques d'échange, et partiellement indépendants des politiques nationales, une sorte de « glocalisation » indépendante des États et animée par des universités entreprises en lien avec des parcs technologiques, des fondations, voire des petits États, favorisés par leurs rentes pétrolières pour nouer des partenariats avec des universités prestigieuses ; c'est ce qu'on voit à Singapour (partenariat avec le MIT), dans certains États de l'Inde, au Brésil, dans certains pays du Golfe qui souhaitent jouer un rôle régional grâce à des universités sponsorisées et utilisant le capital symbolique d'établissements américains ou européens reconnus dans une sorte de franchising des « marques universitaires » (*cf.* le « mirage » de la « Sorbonne Abu Dhabi », les campus de New York University délocalisés, etc.)
- 4) Mais ce scénario mercantile se heurte évidemment aux ressources financières inégales des familles, à la prospérité variable des États et des universités entreprises. Même si l'expatriation dans ces centres délocalisés ou à distance revient moins cher que le départ pour les grands pays de l'OCDE, elle atteindra ses limites du fait de son coût pour les familles à mesure que le recrutement des étudiants s'étend à de nouvelles couches aux revenus trop limités. Les filières concernées sont inégalement vouées à s'internationaliser et le noyau dur des emplois de l'avenir n'est pas forcément lié à ce type de formation, si la dérégulation financière ou économique fait place à un retour à la fermeture des marchés ou au déclin de certaines branches professionnelles naguère prospères (banque, communication), comme on commence à le voir depuis la crise de 2008. On peut donc assister à un retour en arrière vers le local et le national, plus rapide que le scénario 1, si les promesses de l'internationalisation apparaissent de plus en plus fallacieuses et si la paupérisation des classes moyennes s'accélère avec la stagnation des salaires et de l'emploi qualifié ou le problème de l'endettement étudiant excessif qui frappe déjà aux États-Unis ou ailleurs. Ces phénomènes se manifestent déjà, y compris dans les États émergents comme ceux entrés en crise récemment comme la Russie, le Brésil, certains pays d'Asie et d'Europe.

Tous ces scénarios sont vraisemblables. Sans doute cohabiteront-ils entre les diverses parties du monde puisque la mondialisation a creusé les écarts entre les continents, voire les parties des continents, et donc les enseignements supérieurs et les filières de formation.

Conclusions provisoires

Ce survol de ces processus d'internationalisation montre à la fois l'ancienneté des questions posées aux institutions d'enseignement supérieur et la radicale nouveauté du paysage contemporain. Certes nous retrouvons les grands déséquilibres déjà visibles dans la première partie du XX^e siècle et l'attractivité très inégale des pays avec le privilège ancien de ce qu'on appelle l'Occident, en y incluant les deux rives de l'Atlantique nord et en l'étendant, d'un côté, jusqu'au Pacifique et, de l'autre, jusqu'à l'ancien rideau de fer. Mais des mouvements nouveaux perturbent cette image ancienne : le basculement des flux beaucoup plus à l'est, avec l'arrivée des géants asiatiques et le jeu subtil des tigres du sud (Singapour) ou des porte-avions anglophones du Pacifique qui attirent avec succès les aspirants au savoir de Chine ou d'Asie du sud-est dans des « *hubs* » universitaires délocalisés et utilisant les technologies d'enseignement à distance. Une troisième complexité est introduite par la rivalité entre une économie du savoir fondée sur le libre-échange et les lois du marché pour construire un espace économique et culturel rentable, dans la logique des négociations des accords de libre-échange sur les services dont l'éducation ferait partie, et les restes d'une tradition étatique et humaniste, voire chrétienne, qui fait confiance à la puissance publique, à la philanthropie, à l'économie du don et du contre don. Elle inspire partiellement certains programmes européens et encore (mais pour combien de temps ?) les politiques publiques d'échanges des pays d'Europe les moins engagés encore dans la privatisation des universités et l'économie du savoir spéculative comme la France, la Belgique ou l'Allemagne. Cette coupure induit des politiques d'accueil ou d'exportation des étudiants radicalement divergentes. Elle divise l'Europe en deux mais aussi l'Amérique latine, l'Asie orientale, l'Afrique anglophone et l'Afrique francophone (des pays voisins de la même aire peuvent opter

dans des sens opposés) ou même, en Amérique du nord, le Québec un peu moins néolibéral que l'Amérique anglophone ou que son voisin l'Ontario. Ce dialogue de sourds entre deux économies politiques de l'échange étudiant repose aussi sur une rivalité entre les langues (anglais/français pour aller vite mais d'autres langues comme l'espagnol, le portugais, le chinois, vont de plus en plus jouer un rôle dans ces échanges inégaux). Or si les étudiants choisissent leurs destinations pour des raisons pratiques et en fonction souvent de perspectives professionnelles pragmatiques, ils le font aussi par affinité culturelle et sociale avec tel ou tel univers de valeurs, tel lien historique ou intellectuel pouvant exister entre leur culture d'origine et le pays d'accueil. C'est pourquoi on ne peut réduire entièrement la logique des mobilités à de simples calculs utilitaristes, professionnels ou stratégiques. C'est ce qui explique pourquoi la France, malgré tous les handicaps dont souffre son système universitaire, reste encore dans le peloton de tête de l'attractivité internationale, sans avoir encore complètement obéi (même si beaucoup de responsables s'y rallient de plus en plus dans la pratique sans le dire) au modèle du marché universitaire dans le style britannique, australien ou singapourien où diplôme et formation ne sont plus qu'une valeur d'échange et l'appropriation individuelle du capital symbolique d'une université ou d'une formation, c'est-à-dire en fait une autre forme de capital économique à rentabiliser comme une marque ou une « griffe » sur le CV, en vue de l'emploi à décrocher dans un monde sans pitié et sans rivages³³.

33 L'Ecole polytechnique a rompu récemment avec cette communauté universitaire pour former avec d'autres écoles un ensemble dénommé en français dans le texte (!) « New Uni ». Sans parler aussi du gigantisme de telles méga-universités.

CLAUDE TRUCHOT

Groupe d'étude sur le plurilinguisme européen, GEPE,
EA 1339 LiLPa, université de Strasbourg

Internationalisation, anglicisation et politiques publiques de l'enseignement supérieur

Résumé

On peut parler de « processus d'anglicisation de l'enseignement supérieur » dans la mesure où langue anglaise s'implante progressivement dans le fonctionnement même des établissements, dans l'enseignement, la recherche et même dans une certaine mesure dans leur gestion. Ce processus est très rapide mais il est difficile de l'évaluer car les données auxquelles se référer sont publiées par des organismes qui en assurent la promotion et sont de ce fait biaisées. Par contre de nombreux témoignages identifient les problèmes posés. On verra en examinant deux cas de figure, ceux de l'Allemagne et de la France, que les politiques publiques de l'enseignement supérieur ont plutôt pour objectif de promouvoir le processus l'anglicisation ou de le laisser se développer que de traiter ces problèmes.

Mots-clés : Enseignement supérieur, internationalisation, anglicisation, politiques publiques

Abstract

Internationalization, anglicization and public policies of higher education

The terms « process of anglicization of higher education » can be used insofar as the English language is taking root in the very functioning of institutions, in teaching, research and even to some extent in their management. This process is very fast but is difficult to assess because the figures to refer to are published by organizations that promote it and thus are skewed. On the other hand, there are numerous testimonies identifying the problems raised. It will be seen by examining two instances, those of Germany and France that public policies in higher education tend rather to promote the process of anglicization or allow it to develop than to deal with these problems.

Keywords : higher education, internationalization, anglicization, public policies

1. L'internationalisation de l'enseignement supérieur

1.1. *Le processus*

Être reconnu sur le plan international est devenu l'une des préoccupations majeures des établissements d'enseignement supérieur. Leur internationalisation s'effectue dans un contexte où le savoir est devenu un bien économique et un enjeu de marché, et où les établissements sont mis en concurrence. Les classements internationaux impulsent cette concurrence, au profit essentiellement des universités nord-américaines qui occupent une position dominante et fournissent les modèles.

L'intégration européenne de l'enseignement supérieur ou « processus de Bologne » a créé un cadre adapté à ce mode d'internationalisation en normalisant les diplômes en trois niveaux, *bachelor* ou licence, master, doctorat, selon le « modèle » américain, et en instaurant un système unique de crédits reconnus par les établissements quel que soit le pays. En 2014 quarante-sept États européens avaient adhéré à ce processus et organisé leur enseignement supérieur selon ses normes.

1.2. *Méthodes d'internationalisation*

Les méthodes utilisées pour s'internationaliser sont à peu près les mêmes pour tous les établissements. Ceux-ci les mettent plus ou moins en œuvre selon les moyens dont ils disposent. Le mode privilégié est la création dans l'établissement de formations ou filières à vocation internationale. Ils sont destinés à attirer des étudiants étrangers. Ceux des pays émergents sont des cibles prioritaires : Brésil, Inde, Chine, Russie, Afrique du Sud ou BRICS. La participation à des programmes internationaux d'échanges est également considérée comme prioritaire, une forte impulsion ayant été donnée dans l'Union européenne avec le programme Erasmus. La création de filières internationales de formation commune à des établissements situés dans des pays différents s'est aussi développée, notamment dans les régions frontalières. Ces

filières sont prisées par les établissements qui ont les moyens de faire circuler leurs étudiants. Enfin les établissements qui ont le plus de ressources créent des filiales dans d'autres pays, notamment au moyen d'opérations conjointes ou « joint-ventures », à l'instar des entreprises internationales.

Cette internationalisation s'effectue très largement au bénéfice des universités et établissements des pays anglophones (Etats-Unis, Royaume-Uni et Australie) qui attirent le plus grand nombre d'étudiants « internationaux » (encadré 1).

Encadré 1

Principales destinations des étudiants « internationaux » en 2012

Sur 4 millions d'étudiants recensés

1. Etats-Unis : 740 482
2. Royaume-Uni : 427 686
3. France : 271 399
4. Australie : 249 588
5. Allemagne : 206 986

Classement établi par l'UNESCO : <<http://stats.uis.unesco.org>>

Les formations et les diplômes les plus intégrés dans le processus d'internationalisation sont les masters. On peut considérer qu'il s'est établi un véritable marché international et concurrentiel des masters. Les filières disciplinaires les plus concernées sont la gestion des entreprises (écoles de commerce et de management), l'économie, la finance, les relations internationales. Mais on constate de plus en plus une extension à d'autres domaines. Une distinction est en train de s'établir entre filières à vocation internationale et filières à vocation locale ou nationale. Ce qui a pour conséquence de valoriser les filières internationales aux dépens des autres.

2. Internationalisation et anglicisation de l'enseignement supérieur en Europe

2.1. *Le processus d'anglicisation*

L'internationalisation de l'enseignement supérieur pose évidemment de nombreuses questions de communication. On pourrait penser qu'elles devraient recevoir un traitement linguistique spécifique, c'est-à-dire explicite, à l'intérieur de la politique d'internationalisation de chaque établissement. Mais dans la plupart des cas, le traitement est implicite et se ramène au choix prioritaire et souvent unique de l'anglais comme langue véhiculaire des filières ou formations internationalisées.

On peut parler d'un processus d'anglicisation dans la mesure où l'anglais est ainsi implanté dans le fonctionnement même des établissements. Cette anglicisation de l'enseignement avait été précédée par celle de la recherche scientifique puis par celle de la formation à la recherche. On constate de plus en plus que le processus s'étend à l'administration des établissements notamment par le recours à des logiciels de gestion en anglais, à l'instar de pratiques de plus en plus répandues dans les entreprises internationales (Truchot, 2015).

2.2. *L'anglicisation de la recherche scientifique*

L'usage de l'anglais s'est implanté dans la recherche scientifique en Europe dans les années 1970 et 1980. C'est un état de fait qui peut être attribué à la mondialisation de la recherche à partir de la Seconde Guerre mondiale autour des Etats-Unis où s'est concentrée une grande partie de la recherche de pointe. L'information scientifique et technique est depuis lors dominée par les banques de données américaines, et l'activité scientifique par les laboratoires américains. Ce processus touche aussi la France même si c'est un des rares pays où s'expriment encore des résistances (Truchot, 2008).

Toutefois cet usage de l'anglais n'est devenu dominant que dans les années 1980. Une étude publiée au Royaume-Uni en 1983 portant sur les langues de la communication scientifique dans les années précédentes (Large, 1983), constatant qu'une partie de la recherche mondiale était alors publiée dans d'autres langues que l'anglais, conseillait aux scientifiques anglophones d'apprendre des langues étrangères. La suite a montré qu'ils n'ont pas eu à le faire.

Dans les années 1990, les revues scientifiques européennes de renom qui jusqu'alors publiaient en d'autres langues se convertissent à l'anglais. Ce fut le cas par exemple en France au début des années 1990 lorsque les *Annales de l'Institut Pasteur* sont devenues *Research in Microbiology*, ce qui suscita de vives oppositions. La pratique du recours à anglais à différents stades du travail de recherche se répand progressivement (Truchot, 1990)

La pratique de rédiger des thèses en anglais se généralise dès cette époque en Europe du Nord (Hultgren, 2014). Elle se répand ensuite dans des pays comme l'Allemagne, les Pays-Bas, la Suisse. Elle est restée limitée en France par la loi de 1994 sur l'usage de la langue française, obstacle néanmoins souvent contourné.

2.3. L'anglicisation de l'enseignement supérieur en Europe : essais d'évaluation

C'est également en Europe du Nord dans les années 1990 que l'usage de l'anglais comme langue de l'enseignement s'est d'abord implanté. Une étude réalisée par U. Ammon et G. McConnell (2002) sur 21 pays montrait comment cette pratique s'est très rapidement étendue en Allemagne, en Europe centrale, en France et en Europe du Sud. En Allemagne, le premier diplôme universitaire en anglais a été créé en 1997. Selon les auteurs de l'étude en 2001 toutes les universités allemandes avaient introduit des diplômes « anglophones » dans leur offre de formation.

On dispose de données pour montrer la croissance de cette pratique mais elles sont à considérer avec précaution, ainsi qu'on va le voir. On citera à titre indicatif des données provenant de trois sources différentes.

Le premier recueil de données publié a été commandé par le *Stifterverband*, fondation allemande financée par les entreprises et le patronat pour intervenir dans le domaine scientifique et universitaire (Wächter & Maiworm, 2007)¹. Réalisé en 2007 dans 27 pays européens, il recensait 2400 formations en anglais dont 79 % de masters et 16 % de licences (bachelors). Selon les auteurs du recensement, le nombre de ces formations aurait triplé entre 2003 et 2008. Toutefois Odile Schneider-Mizony (2006) invite à considérer ces données avec circonspection dans la mesure où « elles reposent uniquement sur les déclarations de personnes interrogées, qui sont de plus des chefs de projet de ces cursus aux enjeux financiers aussi bien que symboliques ».

Depuis 2007 l'offre internationale en diplômes universitaires internationaux en Europe est recensée sur une plate-forme en ligne.² Celle-ci a été créée par *Studyportals*, une entreprise privée mais financée en grande partie par l'Union européenne et des organismes de promotion de l'enseignement supérieur comme Nuffic (Pays-Bas), DAAD (Allemagne), ainsi que par le British Council. *Studyportals* recensait en 2011 4 644 masters entièrement ou partiellement en anglais dans 10 pays européens, estimant que ce chiffre représentait 90 % des masters anglicisés.

Le British Council, dont on conçoit qu'il porte un intérêt à cette question, a relevé et comparé le nombre de masters enseignés entièrement ou partiellement en anglais en 2002 et en 2012. Ce travail a été effectué par son antenne allemande³. Le relevé de 2002 porte sur 19 pays européens, hors Royaume-Uni et Irlande, celui de 2012 sur 11 de ces pays. Cette comparaison fait apparaître une progression quasiment verticale. En 2002 l'enquête relève 560 filières de masters enseignés en anglais. En 2012 elle en relève 6779, dans seulement 11 des pays pris en compte.

Ces relevés ne sont pas mis en rapport avec le nombre des masters reconnus dans chaque pays. Le British Council n'a pas effectué cette mise en rapport qui aurait fait apparaître un degré d'anglicisation

1 <www.stifterverband.de/>

2 <www.studyportals.com/>

3 <http://www.studyinpoland.pl/konsorcjum/pdfy/konferencja2013/3/the_role_of_english-medium.pdf>.

de l'enseignement supérieur dans chacun d'entre eux, ce qui est moins neutre qu'un relevé. On peut essayer de l'effectuer à sa place. Ainsi aux Pays-Bas, le relevé du British Council qui est 934 masters anglicisés peut être mis en rapport avec le nombre total de masters qui est de 2 100 selon Nuffic, l'agence pour la promotion de l'enseignement supérieur néerlandais⁴. Ce qui donne un pourcentage d'environ 45 %. La plateforme *Studyportals* avance le nombre de 1 162 masters en anglais dans ce pays, ce qui donne une proportion de plus de 55 %. Quelle que soit la proportion, le constat qui s'impose est le processus d'anglicisation tend à s'étendre à la majorité de ces formations dans ce pays.

En Allemagne le British Council a relevé 1 734 masters anglicisés. Le nombre de masters recensés dans les établissements par l'agence de statistiques *Statista* et pris comme référence par la Conférence des chefs d'établissements est de 7067 pour 2012–2013. On aurait donc un pourcentage arrondi de 28 % de masters anglicisés. On peut retenir que l'anglicisation de ces formations progresse en Allemagne et que les étudiants étrangers sont de plus en plus souvent intégrés dans cette langue.

3. Problèmes identifiés dans les formations anglicisées

Il existe incontestablement un marché international des formations universitaires anglicisées et en prendre une part paraît être un objectif nécessaire pour les établissements et les pouvoirs politiques responsables de l'enseignement supérieur. Pour autant les problèmes posés sont rarement évalués. Le seul exemple notable d'évaluation a été l'œuvre en Allemagne de la *HRK, Hochschulrektorenkonferenz*, Conférence des présidents des établissements de l'enseignement supérieur. Celle-ci a été publiée dans un document intitulé *Sprachenpolitik an deutschen Hochschulen* (Politique linguistique dans les établissements d'enseignement supérieur allemands) et présentée lors de sa XIe assemblée

4 <<http://www.studyinholland.nl/>>

plénière le 22 novembre 2011 à Berlin⁵. À ma connaissance c'est le seul document de cette nature et à ce niveau de responsabilité en Europe.

La *HRK* estime que l'attractivité de certains programmes d'études pour les étudiants étrangers a pu être renforcée, mais elle constate en même temps que le processus a eu pour conséquence que les établissements de l'enseignement supérieur se trouvent confrontés à de nombreux problèmes, que nous citons tels qu'ils sont formulés dans le document :

- «– L'usage de plus en plus fréquemment contraignant de l'anglais dans la recherche peut entraver le travail des chercheurs, réduisant leurs capacités de travail et leur efficacité. En même temps, une prise en compte insuffisante des publications en d'autres langues que l'anglais a pour effet une distorsion de concurrence indésirable.
- Dans le domaine de la formation, des témoignages montrent que les étudiants étrangers n'ont pas tous le niveau linguistique requis pour étudier dans des cursus en anglais. De plus, inévitablement, tous les enseignants ne possèdent pas les compétences linguistiques requises pour garantir que l'enseignement dispensé en anglais soit de haut niveau. Beaucoup de chefs d'établissements craignent un affaiblissement de la qualité de l'enseignement.
- Les établissements de l'enseignement supérieur sont souvent insuffisamment équipés en termes de personnel et d'organisation administrative pour faire face aux besoins que l'internationalisation a fait apparaître.
- La tendance à recourir à la seule langue anglaise pour la recherche, l'enseignement et l'acquisition des savoirs s'effectue aux dépens des autres langues et de ce fait menace la diversité linguistique. Ceci est en contradiction avec la politique étrangère culturelle et éducative allemande qui s'efforce d'élever le prestige/la considération de la langue allemande dans le monde, ainsi qu'avec les initiatives de l'Union européenne pour promouvoir le multilinguisme en Europe.
- En dernier point et non le moindre, un aspect important des échanges internationaux est que les étudiants et chercheurs venant de l'étranger puissent apprendre à connaître la culture et la langue du pays qui les accueille. »⁶

5 <<http://www.hrk.de/positionen/beschluesse-nach-thema/convention/empfehlung-sprachenpolitik-an-deutschen-hochschulen/>>

6 Traduction CT à partir de la version anglaise du texte, et vérification de la conformité avec l'original en allemand par Dominique Huck, université de Strasbourg.

Les témoignages provenant d'autres pays sont plus ponctuels⁷, mais ils corroborent ceux de la HRK et élargissent l'éventail des problèmes observés. Le constat général est que le niveau de connaissance de l'anglais par les enseignants est souvent insuffisant pour des cours de haut niveau. Et même quand le niveau de connaissance de l'anglais parmi les enseignants est considéré comme correct, les cours sont récités, les échanges avec les étudiants sont limités et ont lieu souvent dans une langue approximative, la perte d'information dans la transmission des connaissances est considérable, l'évaluation des connaissances est problématique. Pour le recrutement d'enseignants dans les filières anglicisées la compétence linguistique passe avant la compétence scientifique et professionnelle.

Pour les étudiants étrangers ou « internationaux » la formation à la langue du pays d'accueil que certaines filières introduisent en complément est souvent marginalisée, en raison du bachotage intensif qu'implique un programme en langue étrangère, mais aussi parce que ces étudiants sont coupés du milieu où ils séjournent.

La polarisation sur l'anglais se fait en réalité aux dépens de l'ouverture internationale des universités. Les étudiants abandonnent l'apprentissage d'autres langues, n'ont pas le temps de les apprendre. Pour les étudiants nationaux c'est un frein à la mobilité : en se tournant vers ces filières, ils l'effectuent... sur place. Pour les pays ayant des langues de large diffusion, leur mise à l'écart ou leur dévalorisation contrecarre les efforts faits pour développer leur diffusion et leur prestige dans le monde.

Calquées sur les enseignements dispensés par les universités américaines, les filières anglicisées perdent toute spécificité et méconnaissent les travaux scientifiques européens. De plus comme elles sont axées sur des perspectives globales, elles ignorent les dimensions sociales qui elles sont tournées vers l'étude des terrains. Comme ces formations sont souvent destinées à des individus qui ensuite exercent des responsabilités dans le monde économique, on peut se demander quelles sont les conséquences de cette ignorance des questions sociales, et si elles ne relèvent pas d'un formatage.

7 Plusieurs d'entre eux sont présentés dans Truchot 2010 et 2013.

4. Anglicisation de l'enseignement supérieur et politiques publiques

4.1. Le cas de l'Allemagne

En 2012, les universités et autres établissements accueillent 206 986 étudiants internationaux, ce qui situait l'Allemagne au 5^e rang mondial (encadré 1). L'attractivité de l'enseignement supérieur allemand est donc élevée, et elle est ancienne, s'appuyant sur la diffusion internationale de la langue allemande et sur des réseaux internationaux bien implantés comme le Goethe Institut, le DAAD (*Deutscher Akademischer Austauschdienst*, Office allemand d'échanges universitaires).

Toutefois, comme on l'a vu, la progression de l'anglais à la fois dans la recherche et l'enseignement a été forte et a suscité des craintes sur l'avenir de l'allemand comme langue scientifique. Elles ont été suffisantes pour que les principales instances de l'enseignement supérieur se saisissent de la question et qu'elles définissent une position. En Allemagne ces instances sont la Conférence des *Kultusministerium* (ministères dont dépend l'enseignement supérieur dans les régions ou Länder), la Conférence des chefs d'établissements de l'enseignement supérieur (*Hochschulrektorenkonferenz* ou HRK), et le DAAD. Ces organismes se sont mis d'accord sur un *Memorandum* adopté en 2010 : *Offen für Englisch, Einsatz für Deutsch* (ouverture à l'anglais, engagement pour l'allemand)⁸.

La HRK a apporté sa contribution dans le document intitulé *Sprachenpolitik an deutschen Hochschulen* (Politique linguistique dans les établissements d'enseignement supérieur allemands) présenté en 2011 et dont nous avons présenté la partie consacrée à l'état des lieux. Dans une seconde partie, ce document se prononce en faveur d'une ouverture internationale fondée sur des politiques linguistiques d'établissements. Pour ce faire il formule des *Recommandations*. Celles-ci ne rejettent pas le recours à l'anglais, mais elles assignent à ces politiques un double objectif : celui de préserver le rôle de l'allemand comme langue

8 <<http://www.daad.de/portrait/presse/pressemitteilungen/2010/13058.de.html>>

d'expression et de transmission des savoirs, et celui de garantir une formation linguistique diversifiée et de niveau élevé. Cette formation inclut l'apprentissage à l'allemand pour les chercheurs et étudiants étrangers, la connaissance de l'anglais mais aussi d'autres langues.

Le *Memorandum* et les *Recommandations* ont été réalisés de manière éclairée et ont été adoptés par consensus. Toutefois ils ne lient pas les organismes et autorités qui les ont adoptés. Ils ont une valeur indicative ou informative. Leur mise en œuvre est laissée à l'appréciation des instances et établissements. Jusqu'à présent aucune mise en œuvre n'a été rendue publique.

4.2 *Le cas de la France*

4.2.1. *État des lieux*

L'agence Campus France qui promeut l'enseignement supérieur français à l'étranger recense et publie les « formations supérieures enseignées en anglais » ou « programs taught in English ». En 2007 l'offre recensée était de 497 formations dont 400 masters. En 2014 elle était passée à 647 masters sur 884 formations soit une augmentation de plus de 60 %. De son côté le British Council comptait en 2012 1 165 masters anglicisés. Le nombre total de masters reconnus (habilités) étant de 12 000, le rapport serait donc de 5,4 % selon les données de Campus France et de 9,7 % selon celles du British Council. L'écart, pratiquement du simple au double, est difficilement explicable. Le British Council ne cite pas ses sources et Campus France transmet l'offre pour étudiants « internationaux » que lui communiquent les établissements, mais il est possible que l'agence pratique une sélection dans ce qu'elle publie.

L'examen de la liste fournie par Campus France révèle que 480 de ces masters anglicisés, soit 80 % du total sont localisés dans les Grandes écoles et autres établissements du même type. Sachant que ces établissements délivrent environ 40 % des masters habilités, soit environ 4800, la proportion est de 10 %, nettement supérieure à la moyenne générale. Si on prend comme référence le relevé du British Council, la proportion

monte à 19,5 %. Ajoutons que selon la Conférence des grandes écoles entre un tiers et un quart de leurs cours sont en anglais.

4.2.2. *La langue et la loi*

La loi sur la langue française de 1994 (ou loi Toubon) statue que la langue de l'éducation est le français, ce qui s'applique à l'enseignement supérieur. La loi spécifie aussi que d'autres langues peuvent être utilisées conjointement mais ne peuvent se substituer au français. De ce fait les formations ou filières utilisant à la fois le français et l'anglais bénéficiaient sans difficulté d'une reconnaissance officielle (habilitation). Mais un nombre important de formations entièrement anglicisées avaient été créées et se trouvaient confrontées à des problèmes d'habilitation. De plus des responsables d'établissements estimaient être en mesure de prendre une part plus grande du marché des masters et autres formations en anglais et considéraient que la loi était un obstacle. Différents groupes de pression s'étaient mobilisés pour demander l'exclusion de l'enseignement supérieur du champ d'application de cette loi. Rappelons que la recherche scientifique en est exclue, sauf pour ce qui est de la formation à la recherche. Porte-parole de cette campagne, le président de la conférence des Grandes écoles signait en mars 2011 une tribune dans *Le Monde* intitulée : « Triplons notre capacité d'accueil », ce qui selon lui pouvait être obtenu en enseignant en anglais.

Cette campagne avait été favorablement accueillie par le gouvernement de l'époque, la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, Valérie Pécresse, ayant elle-même annoncé dès 2008 qu'il fallait « briser le tabou de l'anglais »⁹. Elle se prononçait en faveur d'un enseignement obligatoire de l'anglais par tous les étudiants de licence et de la multiplication des cours en anglais.

La majorité politique avait changé en 2012, mais le projet de modifier la loi de 1994 était repris par le gouvernement socialiste. En 2013 un article 2 était introduit dans une nouvelle loi de l'enseignement supérieur et de la recherche, dite loi Fioraso du nom de la ministre, visant à laisser le champ libre aux enseignements en langues étrangères. Pour ce

9 Rapporté notamment par *Libération*, 23 février 2008.

faire cet article introduisait des exceptions telles que les filières faisant l'objet d'un accord avec une institution étrangère ou internationale ou les enseignements qui s'intègrent dans le cadre d'un programme européen. Comme toutes les formations anglicisées peuvent se référer à de telles « exceptions », l'enseignement supérieur se trouvait écarté de fait du champ d'application de la loi sur la langue française.

4.2.3. Arguments à l'épreuve des faits

La ministre justifiait son initiative par un recul de l'attractivité internationale de l'enseignement supérieur français. Elle avançait que la France avait reculé en 2010 dans le classement des pays d'accueil des étudiants internationaux effectué par l'UNESCO, passant de la 3^e à la 4^e place, après avoir été doublée par l'Australie. De plus selon elle les étudiants internationaux en France étaient surtout issus de la francophonie, c'est-à-dire de l'Afrique, et en outre le nombre de ceux-ci était en baisse. La France n'accueillait pas suffisamment les étudiants issus des pays émergents. Elle déclarait au journal *Le monde* : « L'Inde compte un milliard d'habitants, dont 60 millions d'informaticiens, mais nous n'accueillons que 3 000 étudiants indiens. Nous sommes ridicules. » Elle ajoutait : « L'objectif est de hisser la part des étudiants étrangers de 12 à 15 % à l'horizon 2020 »¹⁰.

Toutefois ces arguments ne résistent pas à l'examen des faits. En 2012, l'UNESCO présentait un nouveau classement des pays d'accueil montrant qu'en 2011 la France avait regagné la troisième place devant l'Australie. Le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche lui-même présentait en 2013 des statistiques sur l'origine des étudiants internationaux qui contredisaient l'argumentation de la ministre. Selon ces statistiques, la proportion des étudiants originaires d'Afrique était certes effectivement importante, mais elle constituait la moitié et non la majorité des étudiants internationaux. La part des étudiants issus du Maghreb était en progression, constituant 23 % de l'ensemble, le Maroc se classant en tête. La proportion d'étudiants en provenance de l'Afrique subsaharienne était stable. Mais ce qui était surtout significatif était que

10 Le Monde : 10 mai 2013.

le nombre d'étudiants provenant de pays hors francophonie progressait fortement :

- Le contingent chinois arrivait en seconde position juste après le Maroc avec 10,5 % des étudiants internationaux et une progression de 12 % depuis 2009.
- Les plus fortes progressions depuis 2009, de l'ordre de 20 à 30 %, étaient enregistrées en provenance de pays de l'Union européenne (Italie, Portugal, Espagne), mais aussi de Russie et du Brésil.

Par ailleurs, si le plus grand nombre de formations anglicisées se trouvent dans les Grandes écoles, on y constate de grandes différences selon les spécialités. Les écoles de commerce ou de management sont de plus en plus anglicisées. Par contre dans les écoles d'ingénieurs, les étudiants internationaux suivent majoritairement des enseignements en français. C'est ce que souligne Jean-Pierre Trotignon, Professeur à l'École Nationale des Arts et Métiers – ParisTech, directeur exécutif du Réseau « n+i »¹¹ :

Les 60 Grandes Ecoles d'ingénieurs du Réseau « n+i » ont formé, depuis 15 ans, plus de 2 200 étrangers qui ont obtenu un diplôme d'ingénieur. Ils venaient de plus de 73 pays différents avec une grosse majorité de Chinois. La formation en français dans les domaines scientifiques et technologiques est donc crédible. Nous avons, chaque année, plusieurs milliers de candidats de plus de 100 pays qui s'inscrivent en ligne sur notre site internet ! C'est dire que notre système est largement apprécié et connu. Il faut ici saluer les efforts des postes diplomatiques, de l'agence Campus France, des Alliances Françaises, en matière de promotion de notre enseignement.

Si ces établissements n'hésitent pas à faire des campagnes de démarchage en anglais, elles soulignent que c'est en français que se déroulera l'enseignement, comme le montre l'exemple ci-dessous (encadré 2) d'un tel démarchage en Chine, à Shanghai, Nanjing, Harbin et Pékin.

11 Article de J.P. Trotignon dans *Huffington Post* du 22/03/2013.

Le Réseau « n+i » est un consortium qui rassemble plus de 70 grandes écoles d'ingénieurs françaises. Selon Campus France : « Il offre un choix de Masters conçus pour une brillante carrière internationale ».

Encadré 2

PROGRAM 2 years of Master Degree in Engineering in France available in all fields of expertise on 8 campuses (Albi, Alès, Brest, Douai, Nancy, Nantes, Paris, Saint-Etienne). More details are available at : <http://www.mines-telecom.fr/en_accueil.html>. LANGUAGE OF TEACHING : French
 TUITION FEES Maximum 14 000,00 euros (7 000,00 euros/year, including 2-month intensive language training in France before program starts). Scholarships available

Il faudrait sans doute s'interroger sur les raisons pour lesquelles les écoles de commerce et de management estiment qu'elles peuvent former dans une langue étrangère, alors que celles d'ingénieurs préfèrent se fier au français.

4.2.4. *Le débat politique et son issue*

L'article 2 de la loi Fioraso a donné lieu à un vif débat public entre avril et juin 2013. L'initiative ministérielle a bénéficié du soutien de l'ensemble des médias notamment du *Monde* et de *Libération*, les mêmes qui avaient ridiculisé la loi sur la langue française en 1994¹². Parmi les personnalités scientifiques qui l'ont soutenu on peut citer le président de l'université de Toulouse même si sa déclaration montre qu'il est peu au fait de l'histoire du français : « Au XVII^e siècle, notre langue permettait d'attirer les meilleurs cerveaux. Nous avons perdu cet avantage ». Citons aussi cette prise de position de François Héran, directeur de recherche à l'INED : « Près de 20 ans après le vote de la loi Toubon, les scientifiques français n'ont jamais autant cherché ni enseigné en anglais. On peut douter qu'un alinéa de plus ou de moins contrecarre ce mouvement tant il est porté par les jeunes générations et inscrit dans la vocation mondiale des sciences ».¹³

Malgré ces soutiens, l'initiative a suscité de nombreuses protestations et critiques. Celles-ci ne venaient pas seulement, loin de là, des soutiens traditionnels de la francophonie, qui se situent plutôt à droite. À l'assemblée nationale, l'article 2 de la loi Fioraso a été recadré à l'ini-

12 Voir Frédéric Chateigner, « La loi Toubon vue par la presse écrite », dans *Langue française. Une loi pour quoi faire ?* DGLFLF, 2014.

13 François Héran, « L'anglais hors la loi ? Enquête sur les langues de recherche et d'enseignement en France. » *Population et sociétés*, INED, mai 2013.

tiative de députés socialistes qui ont par la suite été identifiés comme « frondeurs » en raison de leurs désaccords avec le gouvernement.

Dans la loi finalement adoptée en juin 2013, l'article 2 a été sérieusement modifié et statue que l'enseignement universitaire peut avoir lieu en langues étrangères, mais dans des cadres bien définis (comme les coopérations), et seulement de manière partielle. L'enseignement du français pour les étudiants étrangers dans ces filières est rendu obligatoire et doit faire partie de l'évaluation des étudiants. Toutefois aucune procédure de contrôle n'a été mise en place.

On aurait pu s'attendre aussi à ce que le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche intègre ces directives législatives dans un document programmatique de politique linguistique définissant de manière plus large la place des langues dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Une telle politique reste encore à élaborer.

Les comparatistes des cultures allemandes et françaises ne manqueront pas d'observer la pratique du consensus du côté allemand, et la démarche conflictuelle du côté français. Mais quelle que soit la culture, le résultat est le même dans les deux pays : si l'on constate une prise de conscience, les politiques publiques n'intègrent pas encore les politiques linguistiques comme dimensions nécessaires de l'internationalisation de l'enseignement supérieur.

Références bibliographiques

- AMMON, U., McCONNELL, G. (2002). *English as an Academic Language in Europe*. Frankfurt am Main : Peter Lang.
- CHONGLING, H., SCHNEIDER-MIZONY, O. (2014). « L'anglicisation universitaire de l'Allemagne vue de Chine », *Les langues modernes* 2014/1, pp. 50–59.
- HAGERS, M. (2009). « The Globalization of College, English takes over at Dutch Universities », *NRC Handelsblad*, 20 mars 2009. Consultation en ligne en avril 2008 sur le Site : <www.nrc.nl>.

- HULTGREN, A. K., GREGERSEN, F., THØGERSEN, J. Ed. (2014). *English in Nordic Universities. Ideologies and practices*. Amsterdam : John Benjamins.
- LARGE, J. A. (1983). *The Foreign Language Barrier. Problems in Scientific Communication*. London : Deutsch.
- SCHNEIDER-MIZONY, O. (2006). « L'anglicisation de l'enseignement supérieur en Allemagne et ses discours de justification », *Les nouveaux cahiers d'allemand* 24 (4), pp. 331–347.
- TRUCHOT, C. (1990). *L'anglais dans le monde contemporain*. Paris : Éditions Le Robert.
- TRUCHOT, C. (2008). *Europe : l'enjeu linguistique*. Paris : La Documentation française, Collection Les études.
- TRUCHOT, C. (2010). « L'enseignement supérieur en anglais véhiculaire : la qualité en question ». Consultation en ligne sur le Site : <<http://www.diploweb.com/Lenseignement-superieur-en.html>>.
- TRUCHOT, C. (2013). « Universités en anglais : les déboires européens ». TV 5 Monde : Présentation et mise en page de Pascal Priestley. Consultation en ligne sur le Site : <<http://www.tv5.org/cms/chaine-francophone/info/Les-dossiers-de-la-redaction/Francophonie/p-25360-Universites-en-anglais-les-deboires-europeens.htm>>.
- TRUCHOT C. (2015). *Quelles langues parle-t-on dans les entreprises en France ? Langues au travail dans les entreprises internationales*. Toulouse : Éditions Privat. Consultation en ligne sur le Site : <http://www.culturecommunication.gouv.fr/content/download/124710/1378976/version/1/file/Claude-Truchot_enligne.pdf>.
- WÄCHTER B., MAIWORM F. (2008). *English-taught Programs in European Higher Education*. Bonn : Lemmens.

ROSEMARY SALOMONE

St. John's University, USA

The Rise of Global English: Challenges for English-medium Instruction and Language Rights¹

Abstract

This essay examines the spread of English as the dominant lingua franca worldwide, its educational impact on language rights, and the underlying tension between globalization and national identity. Focused on Western Europe, but with broader implications, it draws on overlapping controversies in May 2013 in France and Italy over the use of English as the medium of university instruction. It uses the public debates surrounding these events to critically explore the legal, cultural and pedagogical issues endemic to English medium instruction, but also to address deeper tensions between globalization and linguistic diversity within Europe. In doing so, it further considers the implications of global English for the rights of linguistic minority children and for European policies promoting multilingualism or “mother tongue plus two” in the interests of European integration and job mobility. Though recognizing the utility of English as a common vehicle for global communication, the paper concludes that the “rise of global English”

- 1 This is a contribution from *Language Problems & Language Planning* 39 :3 © 2015. John Benjamins Publishing Company This electronic file may not be altered in any way. The author(s) of this article is/are permitted to use this PDF file to generate printed copies to be used by way of offprints, for their personal use only. Permission is granted by the publishers to post this file on a closed server which is accessible only to members (students and faculty) of the author's/s' institute. It is not permitted to post this PDF on the internet, or to share it on sites such as Mendeley, ResearchGate, Academia.edu. Please see our rights policy on <<https://benjamins.com/content/customers/rights>>. For any other use of this material prior written permission should be obtained from the publishers or through the Copyright Clearance Center (for USA : <www.copyright.com>). Please contact rights@benjamins.nl or consult our website : <www.benjamins.com>

is not a zero-sum game, but rather demands measured strategies that reasonably balance the competing interests at stake and maintain a sense of proportionality.

Keywords : internationalization, language policy, higher education, anglicization, language planning

Résumé

Croissance de l'anglais mondialisé : droit linguistiques et défis en didactique de l'anglais
Cet essai examine l'expansion de l'anglais comme la *lingua franca* dominante du monde, son impact scolaire sur les droits linguistiques, et la tension sous-jacente entre la mondialisation et l'identité nationale. Concentré en Europe occidentale, mais avec des implications plus générales, il s'inspire des controverses qui ont coïncidé en mai 2013 en France et en Italie sur l'usage de l'anglais comme le moyen d'instruction universitaire. Il utilise les débats publics qui entourent ces événements pour explorer les problèmes légaux, culturels et pédagogiques endémiques à l'instruction au moyen de l'anglais mais aussi pour gérer les tensions plus profondes entre la mondialisation et la diversité en Europe. Ainsi, il analyse les implications de l'anglais global pour les droits des enfants qui sont des minorités linguistiques et pour les mesures européennes qui promeuvent le plurilinguisme ou « langue maternelle plus deux » dans les intérêts de l'intégration et de la mobilité au travail. Même s'il reconnaît l'utilité de l'anglais comme véhicule de la communication globale, l'article arrive à la conclusion que « des montée de l'anglais global » n'est pas un jeu sans conséquences, mais demande plutôt les stratégies qui équilibrent les intérêts opposés en jeu et qui maintiennent un sens de proportionnalité.

Mots-clés : internationalisation, politiques linguistiques, enseignement supérieur, anglicisation, développement linguistique

The French writer Stendhal is often quoted as saying that, “The first instrument of a people’s genius is its language.” That assertion has gained particular salience in recent years in the heated debate over the rise of global English. As scholars continue to dissect the pros and cons of English as the *lingua franca* of commerce, the arts, diplomacy, and intellectual life, this worldwide movement chugs on unabated. The debate has been most pronounced in Western Europe, and particularly in France and Italy, where a confluence of forces is driving universities, some more precipitously than others, toward English-medium instruction (EMI) especially in Graduate Level Programs. Though the trend

indisputably serves the global economy, the implications for national identity and language rights across education merit close examination.

European countries with high levels of English proficiency were early leaders in this direction. Most noted are those in the North like Sweden, Germany and the Netherlands. Romance language countries like France and Italy have been slow to embrace English in general and therefore more resistant to EMI (Brenn-White & Faethe, 2013). With English fast gaining economic and intellectual capital, however, they now face the reality that English is intricately tied to globalization and the sweeping internationalization of higher education. No longer is global English the wave of the future; it is an imperative of the present. And so many European universities, in fear of being left behind as their institutional peers move forward, are now racing to make up for lost time, offering courses in English to preserve and enhance their reputations and remain financially solid.

Adapting to this “new normal” can prove challenging and contentious, as recent controversies in France and Italy demonstrate. In the case of France, the trigger was a proposal from the socialist-led government, ultimately approved by the National Assembly, to ease restrictions under the 1994 Toubon Law on university courses taught in English. In the case of Italy, it was a plan announced by Milan’s prestigious Polytechnic University to transition to English language instruction in all graduate level courses by the 2014 academic year. An appeals court suspended a regional court decision striking down the plan, sending it to Italy’s Constitutional Court to first address implicit constitutional questions.

This essay uses the public debates leading up to and following these events, and particularly the Italian regional court decision, to critically examine the legal, cultural, and pedagogical issues surrounding English-medium instruction and related implications for national identity and linguistic diversity in Europe. In doing so, it raises concerns for the rights of linguistic minority children and the risk of immigrant and regional languages becoming lost in the whirlwind of English. It further explores the implications of global English for European policies promoting multilingualism or “mother tongue plus two” in the interests of European integration and job mobility.

A high stakes movement

The ascendancy of global English is generally ascribed to a combination of forces: the long history of British colonialism, post-World War II American political and cultural dominance, and ongoing technological advances that both foster and meet the need for a common language in a world economy. Looking specifically at European universities, the initial catalyst was the Bologna Declaration signed by the 29 European Ministers of Higher Education in 1999. That agreement set in motion what is known as the “Bologna Process” whose intent was to enhance the competitiveness and appeal of European higher education and promote student mobility and employability. Over the years the number of signatories has expanded to 47 countries participating in cooperation with numerous international organizations, including the Council of Europe. The Declaration established a European Higher Education Area where countries would standardize their higher education systems in three cycles corresponding to Bachelor’s, Master’s and doctoral degrees. The resulting uniformity would allow students and graduates to transport their educational qualifications from country to country.

Supporting that effort is the European Union student exchange program begun in 1987, popularly known as “Erasmus,” which funds students to study abroad for up to 12 months for each cycle. A major objective of the program is to build foreign language competence for job mobility. The most recent and expanded iteration, “Erasmus+,” combining seven existing programs within the European Union, has offered grants to two hundred thousand higher education students between 2014 and 2020. Since the completion of the Bologna Process standardization in 2010, the “stand-alone” master’s degree has created an entry-point for students worldwide to access various higher education systems within Europe. For universities, it has provided an opportunity to improve their relatively low rankings and stabilize their budgets while enhancing job prospects for their graduates. English is key to fully realizing those opportunities.

World rankings, in fact, have become a major source of concern, especially for universities on the continent whose placements lag far

behind those of the United States and England. Rankings depend to some degree on the number of international students and faculty recruited who, in turn, are drawn to certain institutions by their “world class” status. They depend even more highly (30 percent in the *Times Higher Education* rankings) on the number of faculty publications cited by scholars globally. For Italy and France, the results are dismal. For 2016–2017, only two Italian universities and five French universities placed in the top 200, and one in the top 50 (*Times Higher Education*, 2016). In recent years, several of France’s most prestigious institutions have taken a serious drop in favour of universities in Singapore, Japan, and China. As the editor of the *Times* rankings speculated, a likely cause could be the French reluctance to accept English and the consequent failure of French researchers to publish in English to the extent that their counterparts in Germany or Asia do (*The Local*, 2013). The same can be said for Italy.

For European universities facing an unshakable economic slump and declining demographics, high fee-paying foreign students are a source of much-needed revenue. Most young people across the globe have studied English, by far the most popular second language. And so graduate courses taught in English broaden the applicant pool and ultimately increase student enrolments. With four million international students potentially seeking admission, this is a lucrative market.

In view of all these factors, the European Commission has pressed member states to make internationalizing higher education a priority. The fear is that Europe might lose its 45 percent share of mobile learners to mounting competition from Asia, the Middle East, and Latin America. “A *de facto* part of that strategy,” the Commission has noted, “is to prepare students for a world where English is now the common vehicle of communication across sectors” (European Commission, 2013). The Commission nonetheless has recognized that internationalization means more than upping foreign student enrolments. It demands programmatic changes, curricular innovation, excellent teaching, research opportunities, and strategic partnerships. The advice is well placed. University administrators often overlook these factors in their haste to create the optics of an international program without the corresponding vision and substance.

Universities, moreover, see EMI as a means to prepare domestic students for the global economy while luring foreign students away from

Anglophone countries, which dominate the international education market, (OECD, 2014). As the rector of a major European university put it, “Education has become an export product.” In other words, academic administrators consider national languages as an “obstacle to student mobility, like customs barriers.” By creating a “free trade” in English, they can access another avenue for selling their “educational products” (Doumayrou, 2014).

EMI in fact holds appeal for many domestic students themselves. It increases their options for further studies in the growing number of English-based programs abroad, thereby enhancing their job opportunities in a flagging economy. According to a 2014 study on the impact of the Erasmus program, young people with international experience had an unemployment rate 23 percent lower five years after graduation than those who had not studied or trained in another country (European Commission, 2014).

Whether at home or abroad, English proficiency can be the deciding factor on hiring and promotion. Where English skills, just a few years ago, were an asset or marker of the elite, they have increasingly become a requisite basic skill across the workforce and especially at the mid to higher ranks. In a global language survey from 2012, recruiters and human resource managers reported that excellent English earned job seekers 30 to 50 percent higher salaries (Education First, 2013). An article in *The Economist* aptly called English the language “on which the sun never sets.” Multinational companies from the non-Anglophone world, like Lenovo (China), Audi (Germany), and Fast Retailing (Japan), which operates the Uniqlo fashion chain, now conduct business almost exclusively in English. “Corporate English” allows them to recruit global stars, reach global markets, and put together global production teams (English Empire, 2014). In a 2012 *Economist Intelligence Unit* survey of 572 executives, more than two-thirds considered English essential for their companies to succeed on an international scale (Economist Intelligence Unit, 2012).

The question is whether university students are linguistically prepared to meet these demands, and more immediately to function in an English academic setting. An increasing number develop at least a minimal level of English proficiency by the time they enter the university. Since the signing of the Maastricht Treaty in 1992 creating the European

Union, EU institutions have repeatedly endorsed learning at least two languages plus the mother tongue, beginning in the early grades. As the Civil Society Platform on Multilingualism noted in its 2011 recommendations, for many Europeans mastering English and another “big” European language is the “best way to success” (2011).

Over 90 percent of lower secondary and general upper secondary school students in Europe are learning English. In at least fourteen countries, including Germany, Italy, Greece, and the Netherlands, the first mandatory second language is English (Audio-visual and Culture Executive Agency, 2012). Young people also experience higher exposure to English through the media than to any other language. That is especially the case in countries like the Netherlands, Croatia, Sweden, Norway and Finland where English language television programs and films are commonly subtitled in the native language rather than dubbed as in France, Italy, and Germany.

That being said, the primary determinants of English skills are the total years, intensity (hours per week), and quality (native-like teachers) of instruction in primary and secondary schools, in other words, “time on task.” Italy and France, where the levels of student English proficiency remain low, fall short on all counts — which shows in ultimate outcomes. A 2012 European Commission report on foreign language learning among 54,000 14- to 15-year olds in fourteen European countries found that French 15-year olds had the weakest results. Though these students had begun studying English at age 7, only fourteen percent had reached the level of an independent user after eight years of instruction (European Commission, 2012).

Among test-takers within European Union countries, France ranks 24th and Italy 17th on the Test of English as a Foreign Language (TOEFL), (Educational Testing Service, 2015). English language skills among adults are similarly weak. In a study of English proficiency in sixty countries worldwide, France ranked 37th and Italy 28th as compared, for example, to Sweden, Denmark, and the Netherlands in the top three positions and Germany in the 11th. English competency among French adults actually declined between 2007 and 2014, while in Italy it improved marginally but not enough to push the country out of the “low proficiency” category (Education First, 2015).

Faculty members also have a stake in sharpening their English through EMI in the classroom. For many of them English is critical to remaining relevant in the stream of scholarship. Particularly in the physical and life sciences, but also in the social sciences to a growing extent, prestigious journals now only accept manuscripts in English. Some that previously published in another language, e.g., German science journals, have turned plurilingual, with most articles in English, or have moved totally to English with a corresponding change in their title. Others have stopped publishing altogether (Ammon, 2001). Some abstract services and bibliographic databases of longstanding repute, many in the natural sciences, have been taken over by their American counterparts (Ammon & McConnell, 2002). Bibliographic databases like the Science Citation Index (SCI) and Scopus, the largest abstract and citation database of peer-reviewed literature, favour publications in English. The added global visibility, in turn, provides a strong incentive for journals to publish in English (Montgomery, 2013). Meanwhile, the overwhelmingly large numbers of Anglophone researchers, who tend to be monolingual, cite only papers written in English.

English moreover has become the language of most international conferences and of the published papers and proceedings they generate. Simultaneous interpreting, with its high costs, is fast becoming a relic of the past. And so scholars who lack English proficiency are effectively frozen out of the disciplinary networks essential to maintaining and advancing their careers. But there is clearly a generational divide. Younger faculty members, the beneficiaries of early school and media exposure and international study, typically have a greater comfort level with English as compared to their more senior colleagues.

Given all these pressures and incentives, the rise of English instruction is moving across the continent at breakneck speed despite unrelenting pockets of opposition and the large variance in English skills. Between 2011 and June 2013 alone, the total number of European master's programs taught entirely in English rose from 3,701 to 5,258, an increase of 42 percent within a timespan of only one and a half years. The Netherlands and Germany led the way in overall numbers. The sharpest rise was in Scandinavian countries where some now offer almost all their postgraduate education in English. In France, the increase was 43 percent, not-

withstanding legal limits on teaching in languages other than French. The largest number of English-medium courses and programs overall were in the *grandes écoles* or elite institutions and business schools. In Italy, during that same period, English master's programs grew by a stunning 60 percent, though they started at a low base of 191 programs in a country with a population of nearly 60 million people (Brenn-White & Faethe, 2013).

Like the French, the Italian picture varies by sector but also by region. English taught courses are more widespread in the small number of private universities, which are wealthier and more likely to forge international connections. They also are more common in the historically affluent north and centre of the country as compared to the economically depressed south (Costa & Coleman, 2013). Considering the value of English on the job market, these distinctions obviously perpetuate regional, social, and economic inequities.

Costs, benefits, and challenges

Over the past two decades, the rise of global English and the merits of EMI have been hotly debated, especially among linguists and other scholars. At times the arguments seem to move in extremes. Is English a “killer language” or is it a “global communication panacea”? Or is it neither? Some of the most negative claims are overstated and even outdated while some of the positive ones seem overly optimistic. Others are more measured. Yet all of them raise important questions.

There are those who rail against the very concept of global English as a form of Anglo-Saxon “linguistic imperialism” and “cultural hegemony” (Phillipson, 2009). Some fear the added loss in “aggregate cultural capital” if parents stop speaking to their children in their native language. Even if the language is not totally abandoned, they warn, it may no longer be considered useful and worthy of further development for “high” or “modern” communication (de Swaan, 2001). Some claim that English instruction in universities promotes “social discrimination.” As English gains in prestige, the more privileged classes veer toward

programs taught in English while the less privileged are left to an education of lower social and economic value in their national language (Truchot, 2008).

Others lament the loss of other languages in certain domains like scientific scholarship, especially in German. With a generation of German scientists and scholars now being trained in English, and older generations increasingly publishing and lecturing in English, there is no incentive for them to continue updating scientific terminology in German. And so German, as a scientific language, is doomed to become wooden and obsolete (Ammon, 2004). At the same time, scientific knowledge, they say, may be reduced to an Anglo-Saxon scientific discourse, research models, and choice of topics (Hamel, 2007).

Some commentators take a more measured and pragmatic view. While accepting the inevitability and utility of global English, there are those who look at the resulting “asymmetric bilingualism” worldwide through the lens of “cooperative justice.” With native Anglophones placed at an advantage, they argue, there should be a proportionality of cost to benefits whereby the burdens of learning English would be equitably borne by native Anglophones who enjoy the advantages of native fluency (Van Parijs, 2007). Others have used Germany’s much touted move toward university courses in English as an “object lesson,” objectively examining the potential risks and underscoring efforts on the part of universities to indirectly promote German through compulsory language and culture courses for international students (Earls, 2013).

Others, primarily Anglophones themselves, are more optimistic. For them, global English empowers the “subjugated and marginalized, eroding the division between the “haves” and the “have nots”” (Crystal, 2003). For academics in poorer countries, they claim, publishing and teaching in English offers job mobility and career advancement (Coleman, 2006). Even within scientific research, there are those who believe that the benefits outweigh the burdens. A *lingua franca*, whether English or another common language, they maintain, advances and spreads knowledge as scholars collaborate and share information across geographic borders (Montgomery, 2013).

Still others have laid out the linguistic, cultural, and institutional challenges these programs potentially present. The professional identi-

ty and authority of faculty and graduate advisers can be compromised when their language competence is visibly lower than that of their students (House & Lévy-Tödter, 2010). The quality of teaching and learning may diminish especially where both instructors and students lack native English proficiency. Even speakers with native-like English fluency may have to adapt their teaching and content to accommodate student deficiencies in comprehension and note taking. Without proper training, instructors may not understand certain cultural differences that impede classroom interaction and student performance. Institutions may have difficulty convincing their faculty to teach in English. They may face bureaucratic hurdles in hiring foreign instructors. They may lack funds or understandings to provide the necessary support services, including intensive English classes and acculturation programs for non-native students (Bradford, 2012; Mackiewicz, 2013; Wilkinson, 2013).

University teaching, especially in certain disciplines, demands the ability to function at a high level of abstraction and to clearly explain complex concepts. Though many professors may publish and present conference papers in English and may be familiar with the literature and terminology in their area of expertise, it is argued, they are not necessarily able to teach effectively in English. Teaching can become scripted and lack spontaneity where instructors lack competence and/ or confidence in their English skills. The content consequently becomes simplified, condensed in a drum roll of Power Point slides. In the end, classroom interaction falls short of mining the diverse viewpoints among students, which should be a critical aspect of international programs.

Students may be similarly challenged. Learning in a second language demands more than the conversational skills typically acquired in foreign language classes. It requires a rich academic vocabulary and the capacity to evaluate and critically reformulate facts and opinions both orally and in writing, at times under pressure of time constraints and testing conditions. Students consequently may process the letter but not the deeper meaning of what is taught. And where both the professor and students lack adequate English fluency, the resulting classroom dynamic can come down to the “least common denominator” of oversimplified English. In the end, international students in particular may gain far less

than what the exchange experience initially promised (Salomone, 2013a; Salomone, 2013b).

Two cautionary tales

As these arguments suggest, the move toward English instruction raises questions that admit of no certain answers, especially when viewed in the abstract. Yet nothing has so concretely laid bare the cultural tensions or even touched on the legal consequences as the public debates surrounding events in France and Italy in the spring of 2013. The opposition in each country varied to some extent in tone and emphasis, revealing particular cultural points of reference. Yet both cases provoked a public discussion that dug deep into national identity, cultural pride, and the complex consequences of globalization.

In May 2013, following months of rancorous debate invoking the nation's literary giants, the French National Assembly adopted legislation that would ease legal restrictions on the teaching of courses in languages other than French in the nation's universities. At issue was a wide-sweeping mandate, known as the Toubon Law, adopted in 1994, particularly its Article 11 requiring that "The language of instruction, examinations and competitive examinations . . . in State and private educational institutions shall be French" with very few exceptions (Toubon Law, 1994). One of the purposes of the law was to protect French from being swept away by the tidal wave of English. Just one day following the French Assembly decision, a regional administrative court in northern Italy went in the opposite direction. There the court struck down plans at the renowned Polytechnic University of Milan to move toward master and doctoral level courses exclusively in English by the 2014 academic year.

These seemingly unrelated events unleashed impassioned arguments that reverberated across the Alps. Simmering beneath the surface was the fundamental question of how universities could compete on an international level while still preserving their national identities. In the

following month, the European Commission added yet another wrinkle to this complex debate. In separate documents the Commission called on universities to more intensely internationalize their programs (European Commission, 2013) and to focus more directly on instructional quality (High Level Group, 2013; Salomone, 2013b).

France: A legislative assault on language and culture

For France, the legislative changes would allow university courses to be taught in another language (in reality English) if they were part of an agreement with a foreign or international educational institution or if they were financially supported by the European Union. During the course of deliberations, the Assembly adopted several amendments to appease the opposition: the use of English must be justified by “pedagogical necessities,” international students must also study French, and their French grades would count toward their final diploma score.

The minister of higher education and research at the time, Geneviève Fioraso, fiercely defended her proposal. For her the new legislation would eliminate inequalities, granting all French university students and not just the most privileged the opportunity to reap the advantages of learning in English. She accused the opposing forces of “hypocrisy” for having turned a blind eye toward the *grandes écoles* and business schools that already were teaching one-quarter to one-third of their courses and even entire graduate programs in English, apparently bending the Toubon law with no questions asked (*L’anglais à sa place*, 2013). “Many people who criticize this law,” she noted, “studied at the *grandes écoles*. They speak a high level of English and their children are in the same situation” (McPartland, 2013b).

For Fioraso, however, this was not only a matter of equity. More fundamentally the new law would make the country more competitive. French universities could attract highly qualified students especially from emerging markets like China, India, and Brazil. Her aim was to increase the number of international students at French institutions from 12 to 15 percent by 2020, which was key to boosting the institutions’ global reputations (McPartland, 2013b). According to the latest figures, France ranks fourth as a destination

for international and foreign students behind the United States and the United Kingdom (Anglophone countries) as well as Germany where universities now offer a wide range of English programs. Excluding students who are permanent residents, notably the high numbers of students from immigrant families, France does not even rank among the top 25 (OECD, 2014).

Fioraso insisted that policymakers should trust the institutions that were demanding these changes (McPartland, 2013a). She argued that the French themselves had much to gain from expanding the role of English in French universities. English would prepare French students for jobs in the global economy and facilitate the work of French researchers especially in the sciences. The second point resonated for many in the French academy. A large-scale study conducted between 2007 and 2009 found that 77 percent of French researchers, across disciplines and ages, believed that English had become so essential that they had no choice but to concede. For those born in the 1980s, that belief rose to 90 percent, though 42 percent reported that they had limited use of the language. Younger researchers also were less sensitive to equating English with domination from Anglo-Saxon culture. Among laboratory directors in the hard sciences, 96 percent reported using English in their work (Héron, 2013).

In the months leading to the Assembly vote, strident voices could be heard on both sides. Lawmakers, including members of Fioraso's own Socialist party, denounced the proposal as a sign of the nation's "waning influence," a "humiliation to French speakers," and a "suicidal project" (Huckabee, 2013). Opponents repeatedly invoked the giants of French intellectual life and literature and the historical role of French as the language of international affairs. For many of them, yielding to English meant nothing less than conceding political defeat to the forces of Anglo-Saxon culture. How could the French replace the language of Molière with the language of Shakespeare?

The French philosopher Michel Serres assailed France for acting like a "colonized country whose language no longer could say everything," in essence abandoning its "linguistic sovereignty in the face of Anglo-American imperialism" (*Anglais à l'université*, 2013). The Académie française, the longstanding guardian of the French language dating back to 1635, denounced "the dangers of a measure" that promoted the "marginalization of

our language” (Déclaration de l’Académie française, 2013). L’Observateur européen du plurilinguisme, an organization based in France that fosters linguistic diversity against the dominance of English, expressed fear that the changes would give rise to a uniformity of thought among scholars that would “kill innovation” tied to a particular language and a particular culture’s “history of words” (Observatoire Européen du Plurilinguisme, 2013).

Prominent professors called the project a “self-destructive impulse,” a “war” on the French language (Floc’h, 2013). For author Frédéric Werst, a leader in the opposition campaign, the idea that the plan would attract the most qualified foreign students was “delusional.” To the contrary, he said, the best English-speaking students would choose Anglo institutions. For them, French universities would only be a “fall-back option.” He caustically accused the minister of being “blinded by a utilitarian ideology, which believes that knowledge is a commodity and a language is simply packaging.” “Excellence,” he argued, “is not just about speaking mediocre Globish but about mastering several languages” (McPartland, 2013a). Other opponents raised more pragmatic and immediate concerns. Professors who lacked job security, especially part-time faculty, feared losing their positions to native English speakers. Some teaching unions even threatened to strike. Lawmakers repudiated using tax revenues to advance American and British interests.

Yet Fioraso still had many supporters within the academy and among the French intelligentsia. Chief among them was Jean-Loup Salzman, president of the Conference of University Presidents. Salzman recognized the reality of English as the international language regardless of what the “pessimists” thought (McPartland, 2013b). Several Nobel laureates warned of the dangers of “linguistic bunkerization.” Placing international students in English-taught classes would help French students gain proficiency in English and give them access to the global economy (*Anglais à l’université*, 2013). For Pierre Tapie, president of the business school EDDEC and head of the Conférence des Grandes Ecoles, the reform was “a step in the right direction” (Caulcutt, 2013). The left-leaning newspaper *Libération* lent the most graphic support in a front-page headline reading, “Teaching in English: Let’s do it” (2013).

The Fioraso proposal ultimately became incorporated into French law as part of a broad set of higher education reforms. The result has not

been as draconian as generally feared, with so many institutions having flouted the Toubon restrictions for almost two decades. Meanwhile, the French government continues to forge exchange agreements with foreign universities and has loosened visa requirements particularly to attract more Indian students to English language programs. And so despite the limits of the Toubon law, the march toward English keeps moving on.

Italy: A judicial question of rights and governance

The French controversy arose in the context of a legislative proposal, which lent itself to wide debate on a range of political and cultural issues. The Italian controversy at least immediately concerned one university, and so it evoked a somewhat less visceral response though it raised important questions reaching even beyond national borders. Any cultural concerns expressed were less about preserving the language of Dante, though that point occasionally surfaced, or hostility toward Anglo-Saxon domination, and more about a personal affection for Italian as the “maternal language” and the fear of losing a distinct Italian identity. Within Milan’s Polytechnic University itself, the debate understandably focused on the practical consequences for students, faculty, and the curriculum. As the controversy moved into the judicial arena, the legal conflict between individual rights and institutional autonomy took center stage.

To best understand the Italian case, one first has to consider the particular setting. Milan’s Polytechnic University is the premier technological institution in Italy. State-funded, it educates 40,000 students and employs an academic staff of more than 1 200. Founded in 1863, its seven campuses are spread throughout Lombardy in the north of Italy. The main campus is in Milan. Though not as old or as highly ranked as the University of Bologna, dating from 1088, the University has a storied past. It hosted the first European Center for electronic computing in the 1950s, laid claim to a Nobel Prize winner among its chemistry faculty in the 1960s, and was home to the European communications satellite Siro, launched in 1977. A flagship institution for engineering, industrial design, and architecture, it counts almost one third of Italy’s architects among its alumni.

And so the announcement that the school would offer all of its graduate courses in English by 2014 was indeed momentous for a country that had been relatively slow in embracing English, especially in its universities. Though other Italian public universities have gradually incorporated English instruction, especially in graduate programs, and the Italian Ministry had introduced in 2012 an Italian English website “UniversItaly” listing all university courses, completely dropping Italian in favour of English was a first. And it was being orchestrated by a high prestige institution whose results others would carefully watch as a model for success or a recipe for failure.

The university, in fact, had been offering some courses in English since 2003, initially in its regional branches. Eventually the number of English offerings included master’s courses in management science, mechanical engineering, civil engineering, and construction engineering. By the time the plan was finalized in 2012, 30 percent of graduate coursework was in English. These courses were especially popular among foreign students. But they were offered in parallel with the same courses taught in Italian, which the Italian students favoured.

Meanwhile, foreign nationals who represented 10 percent of the school’s 37,000 students and a quarter of the graduate enrolment never took any of the Italian-taught courses. They came mainly (55 percent) from non-English speaking countries, including Brazil, Russia, India, Vietnam, Turkey, and Iran (Adendorff, 2012). The situation inevitably created two academically equal but socially separate streams where Italian and foreign students seldom, if ever, met. As the university rector Giovanni Azzone later told the press, “I had a student from one of the Gulf States say to me that he could have had the same experience in Dubai. If we want to be the gateway between Italy and the rest of the world, something has to change” (Guttenplan, 2012).

The plan would cap tuition at €3,500 for non-E.U. students while approximately a quarter of them would attend free of charge. It included a number of measures to ease the transition and ensure the program’s success. Mandatory Italian language and culture classes would account for ten of the 120 credits in the master’s programs for international students. The University would offer an extensive English language training program, contracted outside the university, for professors and

administrative staff. In 2012, almost 300 professors and researchers, together with 238 support staff members, began weekly English classes to continue through 2015 (Williams, 2013). Faculty would be allowed to spend a semester abroad to develop English competency in their area of expertise. The school allocated €3.2 million to cover the cost of English instructors: 15 professors, 30–35 postdocs, and 120 visiting professors (De Vito, 2012). It began to actively recruit native English speakers for the permanent faculty with a goal of reaching 20 percent non-Italian faculty. Initially, visiting professors would cover many courses.

Hoping to achieve consensus through an open process, the University rector provided ample opportunity for the various constituents to air their views. Throughout the 2012–13 academic year, he held multiple meetings with the faculty senate and open forums with faculty and students. When the faculty senate finally voted, the plan won by a 28-to-one margin. The University's doctoral students agreed, overwhelmingly endorsing the changes. For the president of the Ph.D. students' association, it was purely a pragmatic decision. "What is the point," he asked, "of publishing research in a language that no one else can read?" (Addendorf, 2012).

Some students, however, had serious reservations. In response to the announcement, the student association organized an open meeting with the University rector. In a two-hour videotaped discussion, students respectfully but emphatically posed a number of pointed questions presented in a written statement accompanying the meeting. Among their chief concerns were the two-year timeline, the level of English skills among the current faculty, insecurities with their own fluency in English, the method of assessing English proficiency among incoming students, the danger of losing an Italian perspective on the subject matter, and the potential impact on the quality of instruction. Azzone acknowledged the problems to be faced during the transition period. But he also made clear his confidence that the temporary costs were well worth the benefits in moving this highly regarded institution, its students, and faculty into the global age. For him, there was no choice but to make these changes swiftly (*Assemblea studentesca*, 2012).

The students were not alone in raising concerns. A small but vocal minority within the faculty strongly opposed the plan to the point of going the legal distance to keep it from reaching reality. In a petition

document, *An Appeal in Defense of Freedom in Tuition*, 285 of the total 1,400 professors challenged the plan's constitutionality. According to the petition's leader, Professor Emilio Matricciani, "the point [was] not English" but rather that English was being "imposed on students as a kind of linguistic dictatorship ... and what we might call 'low-definition' English (the English of conferences and so on) and is also being confused with the 'high definition' language of teaching" (Adendorff, 2012). The Accademia della Crusca, the Florentine society dating from the 1500s and dedicated to preserving the purity of the Italian language, likewise denounced the plan while inviting open debate on the question (2013).

The University nonetheless held firm to its decision. For Azzone, the risk of not moving forward on English was too high. The institution, he warned, would remain "stuck in the middle, between Anglo-Saxon countries which represent the traditional leaders in education, and the Asian countries who [Italy's] young people believe represent the future" (Guttenplan, 2012). Opposing faculty members, 100 in number, were equally resolute in deciding to mount a legal challenge.

That takes us to May 2013, and the regional court decision striking down the plan. While the ruling may have taken the University and its supporters by surprise, even more astounding was the court's rationale. The opinion, in fact, captured the essence of university life in a masterpiece of judicial reasoning with clear sensitivity to the competing interests at stake. Weaving together law and policy, the opinion drew on universal principles of fairness, freedom of expression, and equality in a sweeping but tightly reasoned narrative that captured the nuances of institutional self-governance, the rights of faculty members to teach, the rights of students to learn, the importance of language to teaching and learning, and the incontestable link between language on the one hand and thought and culture on the other (Salomone, 2013b).

Beginning with the legal claims, the court acknowledged that while Italian is not the official language of the country as a matter of constitutional law, Article 6 of the Constitution granting rights to linguistic minorities implicitly safeguards Italian and recognizes its official status, which the Constitutional Court repeatedly has confirmed. For the three sitting judges, the case for protecting Italian from foreign languages was even more compelling. The court went on to note that Italian law,

dating from 1933 (the Fascist era) expressly states that Italian is the “official language of teaching and exams in all universities.” From there the court concluded that Italian could not assume a subordinate role in higher education vis-à-vis other languages. And while the judges took note of legislation dating from 2010 allowing university courses in a foreign language to promote international careers, they made clear that internationalization could not marginalize Italian in favour of other languages (Legge 30 dicembre 2010, N. 240). They interpreted the 2010 law, in fact, to require that any new courses in a foreign language must supplement and not supplant existing courses in Italian, an interpretation the University has strongly contested.

That is not to suggest that the court doubted the legitimacy of internationalizing the University’s graduate program. It questioned, however, whether the plan as conceived could realize that end. Or did it merely target instruction toward a particular language and culture, i.e. English, while exacting a deep cost to Italian? The court seemed concerned that the “totalistic” nature of the plan would undercut the Italian language as an instrument for communication and for conveying understandings and cultural values important to Italian identity and to the Italian state.

The court concluded that the plan lacked “proportionality.” It reached all graduate courses and all faculty members who teach them. Yet it failed to limit the burdens on some of the stakeholders, most notably those Italian-speaking professors and students who lacked adequate proficiency in English or who simply preferred to continue functioning academically in their native language. Here the court directly linked the “freedom to teach” guaranteed in Article 33 of the Italian Constitution to the faculty members’ choice in using the Italian language. The inevitable effect would be to consign the Italian language, and non-English-speaking faculty members, to basic courses in the undergraduate program without any regard as to which subjects might be more suitable to one language or the other.

Some faculty, the court pointed out, would be denied the opportunity to teach advanced courses that would more fully draw on their expertise and further develop their research and scholarship. Even those who agreed to teach in the program would have to redesign their syllabi

and course materials in line with English, an arduous task. And though some Italian-speaking graduate students would welcome taking courses in English, others would only grudgingly give up using their native language in their disciplinary specialty.

With an insightful and judicially unusual turn, the opinion carried the discussion beyond the law itself to the nature of language learning, the importance of language in the university classroom, and the potential impact on the quality of the instructional program. Proficiency in a language, the court noted, does not necessarily translate into effective teaching in the language, nor to effective learning (Tribunale Amministrativo, 2013).

The University refused to back down and relinquish its plan. With careful deliberation, the academic senate and board of directors jointly decided to appeal the decision to a higher court. In a public statement posted on its Facebook page, the University affirmed both its duty to guarantee students the “right to the best possible education and training” and the institution’s “autonomy” in defining the instructional program. Nonetheless bound for the time by the regional court ruling, the University senate in January 2014 agreed to trim back the number of courses in English for the coming year.

The following March, the appeals court held a hearing with the lawyers for both sides. The court subsequently directed the University to present documents both outlining its plans for the 2014–15 academic year and indicating how it might offer parallel courses in English and Italian, a solution with a prohibitively high price tag (Consiglio di Stato, 2014). A public hearing was set for November 2014 when the court would consider its final order. Meanwhile, the 2014 academic year began with 24 out of 28 graduate courses in English, of which eight were also offered in Italian. Only eight of the second-level courses remained exclusively in Italian.

The court’s ruling, issued in January 2015, upended the appeals court decision to a limited extent but it did not put the matter to rest. The court recognized that, in view of the 2010 law promoting internationalization, the university’s plan was a legitimate exercise of institutional autonomy. The judges nonetheless suspended the decision and transferred the case to the Constitutional Court to initially determine whether the law

itself was “manifestly congruent” with certain provisions in the Italian Constitution, namely Article 3 granting equality based on language, Article 6 safeguarding the rights of Italy’s linguistic minorities, and Article 33 protecting the freedom to teach (Consiglio di Stato, 2015).

In February 2017, underscoring the primacy of the Italian language, the Constitutional Court upheld the constitutionality of the 2010 law but set clear limits on how universities might apply it. Universities cannot offer entire programs in another language, the Court warned, unless they offer parallel programs in Italian. But they can offer individual courses entirely in other languages provided the choices are reasonable, proportionate, and appropriate and do not marginalize Italian. The Court remanded the case to the Consiglio di Stato to apply these groundrules to the challenging facts at hand. At that point, the Polytechnic Institute was offering 26 programs only in English, 6 programs only in Italian, and 7 programs in Italian and English. However this drama ultimately unfolds, resolving this complex mixture of law, pedagogy, and academic governance will have broad legal implications for teaching and learning in English, and consequently for international programs, throughout Italy.

Language rights across education

Both the French and Italian cases lay bare the legal and institutional problems that can arise in transitioning to English-medium instruction and the inevitable impact on the national language and cultural identity. For countries that have been slow in preparing for global English and the social capital it now carries, the Polytechnic litigation in particular should prove sobering and instructive. The Constitutional Court’s decision conveys a clear message for caution and planning as universities face the opportunities and challenges of the global market. The broad range of issues aired, and the court’s textured response, give universities much to ponder as they balance the interests of the stakeholders. And though the preliminary measures taken by the University are commend-

able, they might simply be both “too little too late” and “too much too soon.” (Salomone, 2013b).

On that count, there is an even larger lesson to be learned from the debates surrounding the events in France and Italy. Taken together, they alert policy makers and educators to the fact that intense English instruction, from the beginning of primary school onward, is of critical importance. The ultimate goal must be to equip students with the English skills they need to function at a high academic level by the time they reach the university, and in the process prepare the next generation of university professors.

Here is where language rights are even more complicated. It is also where contentious questions of social class, identity, and culture have been largely ignored. With all objective evidence pointing to English proficiency as a valuable commodity and the gateway to social and economic advancement, it would defy fundamental notions of equity and fairness to limit that opportunity to an elite class. It rather calls for a comprehensive national (and supranational) plan on language development that assures equal access to English language instruction across socioeconomic lines and across the educational experience. The European Commission itself has warned that private lessons and study abroad opportunities available to the more privileged could later put young people from lower socio-economic classes at a disadvantage in the labour-market (European Commission, 2012).

For France, Italy, and other Western European nations, it also demands attention to linguistic minority communities, including speakers of regional languages and children from immigrant homes. Many of the latter also attend inadequately resourced schools in low-income communities. And though a number of European countries, including France and Italy, have granted regional languages a measure of recognition for school instruction, they widely view immigrant languages as an impediment to integration (Salomone, 2010). Preserving these languages, while both assuring social assimilation through the national language and developing English proficiency for the global economy, all together add up to a logistical challenge with deep political implications.

The European Union's goal of "mother tongue plus two" proficiency by the end of secondary school adds further fuel to this fire. Between 2007 and 2013, the European Commission spent €50 million, or approximately \$70 million, a year on projects to promote language learning in the interests of European integration and job mobility (Teffer, 2014). How much of those funds were devoted to English rather than to the dominant languages of Western Europe is a matter worth exploring. In any case, throughout the heated controversy over the French and Italian proposals, there was no apparent mention of this widely promoted program.

And so, though the "guardians" of language purity continue to support European multilingualism as a bulwark against the spread of English, the uncontrollable force of English may be inadvertently derailing the multilingualism project both as officially conceived and politically embraced. For children who speak an immigrant language at home in particular, multilingualism largely means learning the language of the host country plus English. The question of how to incorporate this web of regional and immigrant languages, multilingualism for all, and global English into a cohesive policy on linguistic rights across schooling is one that European leaders have yet to openly and fully address.

Conclusion

Global English is here to stay, at least for the foreseeable future, and it is driving the world economy and vast sectors of human interaction. It also is having a profound effect on language rights, enhancing opportunities in some cases while denying them in others. France and Italy, like many of their European counterparts, are indisputably on the right track in aiming to internationalize their university offerings to promote job mobility. The advantages in intercultural understanding these programs potentially carry are equally undeniable. Nor can it be contested that higher education institutions should remain free, within reason, to reconfigure their course offerings in response to market demands and educational developments.

Yet as universities embark on reaping the benefits of globalization, they must temper their eagerness to enhance their enrolments and reputation and not lose sight of preserving the integrity of the academic program and protecting the varied interests of students and faculty. Nor should policymakers and educators, giving lip service to multilingualism for all, overlook the broader landscape where global English raises equity concerns across education and threatens both national and minority languages, along with their respective cultural identities.

The controversies in France and Italy make clear that the rise of global English is not a “zero-sum game.” There inevitably will be winners and losers. At best it is a matter of avoiding the pitfalls and mitigating the losses while preparing for a more positive outcome in the future. As the Italian courts have concluded, it demands a sense of balance and good judgment.

Acknowledgment

The author would like to thank her student research assistant, Melissa Brown, for her skillful work in helping to bring this project to completion.

References

- ACCADEMIA DELLA CRUSCA. (2 août 2013). *Lettera aperta al ministero dell'istruzione, dell'università, della ricerca*. Consultation en ligne sur le Site : <<http://www.accademiadellacrusca.it/eventi/evento-crusca/lettera-aperta-academio-crusca-associazionisociet-scientifiche-studiosi-lingui>>.
- ACCADEMIA DELLA CRUSCA. (n.d.). *Fuori l'italiano dall'università*. Consultation en ligne sur le Site : <<http://www.accademiadellacrusca>.

- it/sites/www.accademiadellacrusca.it/files/page/2013/04/04/intervista_radiotelevisiva_italofoni.pdf>.
- ADENDORFF, L. (13 mai 2012). « English-only postgraduate courses at Milan Polytechnic spark protest », *University World News*. Consultation en ligne sur le Site : <<http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20120509174302914>>.
- AMMON, U., MCCONNEL, G. (2002). *English as an academic language in Europe*. Frankfurt am Main : P. Lang.
- AMMON, U. (2001). « English as a future language of teaching at German universities? A question of difficult consequences, posed by the decline of German as a language of science », in AMMON, U. Ed., *The Dominance of English as a Language of Science: Effects on other languages and language communities*. Berlin : Mouton de Gruyter, pp. 343–361.
- AMMON, U. (2004). « German as an international language of the sciences: Recent past and present », in GARDT, A., HÜPPAUF, B. Eds., *Globalization and the future of German*. Berlin : Mouton de Gruyter, pp. 157–172.
- « Anglais à l'université: Fioraso dénonce une « formidable hypocrisie » » (21 mai 2013), *Le Monde*. Consultation en ligne sur le Site : <http://www.lemonde.fr/societe/article/2013/05/21/anglais-a-l-universitefioraso-denonce-une-formidable-hypocrisie_3410228_3224.html>.
- AUDIOVISUAL AND CULTURE EXECUTIVE AGENCY, P9 EURYDICE AND POLICY SUPPORT (2012). *Key data on using languages at school in Europe* (pp. 11; 62, figure C3). Consultation en ligne sur le Site : <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143en.pdf>.
- BOLOGNA PROCESS (n.d.). *European Higher Education Area*. Consultation en ligne sur le Site : <<http://www.ehea.info>>.
- BRADFORD, A. (2012). « Challenges in adopting English-taught degree programs », *International Higher Education* 69, pp. 8–10.
- BRENN-WHITE, M., FAETHE, E. (2013). *English-taught master's programs in Europe: A 2013 update*. New York : Institute of International Education.

- CAULCUTT, C. (6 juin 2013). « French can't block the English signal », *Times Higher Education*. Consultation en ligne sur le Site : <<http://www.timeshighereducation.co.uk/news/french-cant-block-the-english-signal/2004317.article>>.
- CIVIL SOCIETY PLATFORM ON MULTILINGUALISM (9 juin 2011). *Policy recommendations for the promotion of multilingualism in the European Union*. Consultation en ligne sur le Site : <http://www.poliglotti4.eu/docs/publications/CSPM%20Policy%20Recommendations_FULL%20VERSION.pdf>.
- COLEMAN, J. A. (2006). « English-medium teaching in European higher education », *Language Teaching* 39, pp. 1–14.
- CONSIGLIO DI STATO, numero registro generale 5151/2013, Consiglio_di_Statò_22_01_2~1.pdf.
- CONSIGLIO DI STATO, Sezione Sesta (2014, April 11). N. 01779/2014 Reg. Prov. Coll. N.05151/2013 Reg Ric., Cds_11_aprile_2013.pdf.
- CONSIGLIO DI STATO, Sezione Sesta (2015, January 22). N. 00242/2015 Reg. Prov. Coll. N. 05151/2013 Reg Ric., Cds_22_01_2~1.pdf.
- CORTE CONSTITUTIONALE, (2017, February 21). N. 42/2017 (ECLI : IT : COST : 2017 : 42).
- COSTA, F., COLEMAN, J. A. (2013). « A survey of English-medium instruction in Italian higher education », *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 16, pp. 3–19.
- CRYSTAL, D. (2003). *English as a global language* (2nd ed.). Cambridge : Cambridge University Press.
- Déclaration de l'académie française du mars 2013* (22 mars 2013). Consultation en ligne sur le Site : <<http://www.academie-francaise.fr/actualites/declaration-de-lacademie-francaise-du-21-mars-2013>>.
- DE SWAAN, A. (2001). « English in the social sciences », in AMMON, U. Ed., *The Dominance of English as a Language of Science: Effects on other languages and language communities*. Berlin : Mouton de Gruyter, pp. 343–361.
- DEVITO, L. (14 mai 2010). « Lauree ed dottori in inglese è rivoluzione al Politecnico », *La Repubblica Milano*. Consultation en ligne sur le Site : <<http://www.http://milano.repubblica>.

- it/cronaca/2012/02/14/news/lauree_e_dottorati_in_inglese_rivoluzione_al_politecnico-29839624/.
- DOUMAYROU, V. (13 juillet 2014). « The triumph of English », *Le Monde*. Consultation en ligne sur le Site : <<http://mondediplo.com/2014/07/13english>>.
- EARLS, C. W. (2013) « Setting the Catherine Wheel in motion », *Language Problems and Language Planning* 32 (2), pp. 1–26.
- ECONOMIST INTELLIGENCE UNIT (2012). *Competing across borders: How cultural and communication barriers affect business*. London : The Economist.
- EDUCATION FIRST (2013). *English proficiency index*.
- EDUCATIONAL TESTING SERVICE (2014). *Test and score data summary for TOEFL iBT Tests and TOEFL PBT Test*. Princeton : Author.
- « English Empire, The » (15 février 2014). *The Economist*.
- « English First » (Janvier 2015). *Global language survey*.
- EUROPEAN COMMISSION (Novembre 2012). Commission Staff Working Document. *Language competences for employability, mobility and growth*. Consultation en ligne sur le Site : <http://csdle.lex.unict.it/Archive/LW/Data%20reports%20and%20studies/Reports%20and%20%20communication%20from%20EU%20Commission/20121128-011118_SWD-372_2012_enpdf.pdf>.
- EUROPEAN COMMISSION (11 juillet 2013). Communication from the Commission to the European. *European higher education in the world*. Consultation en ligne sur le Site : <<http://eurlex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52013DC0499&from=EN>>.
- EUROPEAN COMMISSION (Septembre 2014). *The Erasmus impact study*. Consultation en ligne sur le Site : <http://ec.europa.eu/education/library/study/2014/erasmus-impact_en.pdf>.
- FLOC'H, B. (9 mai 2013). « Le développement des cours en anglais à l'université déchire le monde académique. » *Le Monde*. Consultation en ligne sur le Site : <<http://www.lemonde.fr>>.

- « Facultés: Les cours en anglais sont une chance et une réalité. » (7 mai 2013). *Le Monde*. Consultation en ligne sur le Site : <<http://www.lemonde.fr>>.
- « French universities lag behind ‘world’s best.’ » (4 mars 2013). *The local*. Consultation en ligne sur le Site : <<http://www.thelocal.fr/20130304/university-rankings>>.
- GUTTENPLAN, D. D. (11 juin 2012). « Old Italian school to switch instruction to English », *The New York Times*. Consultation en ligne sur le Site : <<http://www.nytimes.com/2012/06/11/world/europe/11ihteducside11.html?r=0>>.
- HAMEL, R. E. (2007). « The dominance of English in the international scientific periodical literature and the future of language use in science », in CARLI, A., AMMON, U. Eds., *Linguistic inequality in scientific communication today*, *AILA Review* 20, pp. 53–57.
- HÉRON, F. (Juin 2013). « L’anglais hors la loi? Enquête sur les langues de recherche et d’enseignement en France », *Population & Sociétés* 501. Consultation en ligne sur le Site : <http://www.ined.fr/fichier/t_publication/1645/publi_pdf1_population_societes_2013_501_langues_recherche.pdf>.
- HIGH LEVEL GROUP ON THE MODERNISATION OF HIGHER EDUCATION (Juin 2013). *Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe’s higher education institutions*. Luxembourg : Publications Office of the European Union. Consultation en ligne sur le Site : <http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation_en.pdf>.
- HOUSE, J., LÉVY-TÖDTER, M. (2010). « Linguistic competence and professional identity in English medium instruction », in MEYER, B., APFELBAUM, B. Eds., *Multilingualism at work: From policies to practices in public, medical and business settings*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, pp. 13–45.
- HUCKABEE, C. (16 mai 2013). « In France, a bill to allow more instruction in English ignites passions », *The Chronicle of Higher Education*. Consultation en ligne sur le Site : <<http://chronicle.com/blogs/ticker/in-france-a-bill-to-allow-more-instruction-in-english-ignites-passions/60411>>.

- « L'anglais a sa place dans l'université française » (25 avril 2013). *Le Monde*. Consultation en ligne sur le Site : <http://www.lemonde.fr/idees/article/2013/04/25/l-anglais-a-sa-place-dans-l-universite-francaise_3166622_3232.html?xtmc=l_anglais_a_sa_place_dans_l_universite_francaise&xtcr=16>.
- « La Terna Sinistrorsa » (21 mai 2012). *Assemblea studentica: Lauree magistrali in inglese al Politecnico di Milano* [Video file]. Consultation en ligne sur le Site : <<http://youtube.com/watch?v=C1CTPVIYc60>>. Legge 30 dicembre 2010. 10240, <www.camera.it/parlam/leggi/10240>.
- Maastricht Treaty: Provisions Amending the Treaty Establishing the European Economic Community with a View to Establishing the European Community, art. 126 (7 février 1992). Consultation en ligne sur le Site : <www.eurotreaties.com/maastrichtec.pdf>.
- MANCKIEWICZ, W. (23 janvier 2013). *Teaching in English? Preconditions, advantages, problems*. Speech presented to European Language Council.
- MCPARTLAND, B. (17 avril 2013). « Plan for degree courses in English is deluded », *The local*. Consultation en ligne sur le Site : <<http://www.thelocal.fr/20130417/university-english-french-werst>>.
- MCPARTLAND, B. (3 mai 2013). « Minister backtracks on English degree courses », *The Local*. Consultation en ligne sur le Site : <<http://www.thelocal.fr/20130503/minister-backtracks-onenglishdegree-courses-plan>>.
- MCPARTLAND, B. (22 mai 2013). « Opposition to English at French Unis is “hypocrisy.” » *The local*. Consultation en ligne sur le Site : <<http://www.thelocal.fr/20130522/opponents-of-english-at-unis-are-hypocrites-minister>>.
- MONTGOMERY, S.L. (2013). *Does science need a global language?* Chicago : University of Chicago Press.
- OBSERVATOIRE EUROPEEN DU PLURILINGUISME. Newsletter 49 (avril/mai 2013). Consultation en ligne sur le Site : <http://www.efmmehrsprachigkeit.eu/images/Lettre_d_information/Lettre_49/lettre_49_en.pdf>.

- OECD (2014). « Who studies abroad and where? (2000, 2011). Trends in International Education Market Shares. », *Education at a Glance 2013: OECD Indicators* (Chart C4.3). Consultation en ligne sur le Site : <<http://www.oecd.org/edu/educationm-at-a-glance-2014.pdf>>.
- PHILLIPSON, R. (2009). *Linguistic imperialism continued*. London : Routledge.
- SALOMONE, R. (20 juillet 2013). « The rise of English in academe: A cautionary tale. » [Commentary], *University World News*. Retrieved from <<http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20130718115309353>>.
- SALOMONE, R. (2010) *True American : Language, identity, and the education of immigrant children*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- T.A.R. Lombardia-Milano : Sezione III n. 1348/2013.
- « Teaching in English: Let's do it. » (21 mai 2013). *Libération*. Consultation en ligne sur le Site : journal.liberation.fr/publication/liberation/1243/#!/0_0.
- TEFFER, P. (16 mars 2014). « E.U. fights to get everyone speaking same language on education », *New York Times*. Consultation en ligne sur le Site : <<http://www.nytimes.com/2014/03/17/world/europe/eufights-to-get-everyone-speaking-same-language-on-education.html>>.
- « Times Higher Education World University Rankings 2015–2016. » (Octobre 2015). *Times Higher Education*. Consultation en ligne sur le Site : <<http://www.timeshighereducation.co.uk/world-universityrankings/2016/world-ranking#1/page/0/length/25>>.
- Toubon Law; Law No. 94–665 of 4 August 1994 relative to the use of the French language, Article 11, 1 (1994, August 4). Consultation en ligne sur le Site : <<http://www.dglf.culture.gouv.fr/droit/loi-gb.htm>>.
- TRIBUNALE AMMINISTRATIVO REGIONALE PER LA LOMBARDIA, SEZIONE TERZA. (23 mai 2013). N. 01348/2013 Reg. Prov. Coll. N.01998/2012 Reg. Ric., sentenza_n.01998_2012reg~1.pdf.

- TRUCHOT, C. (2008). *Europe: L'enjeu linguistique*. Paris : La Documentation Française.
- VAN PARIJS, P. (2007). « Tackling the Anglophone's free ride: Fair linguistic cooperation with a global lingua franca », in CARLI, A., AMMON, U. Eds., *Linguistic inequality in scientific communication today*, *AILA Review* 20, pp. 72–86.
- WILKINSON, R. (2013). « English-medium instruction at a Dutch university: Challenges and pitfalls », in DOIZ, A., LASAGABASTER, D., SIERRA, J.M. Eds., *English-medium instruction at universities*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 1–24.
- WILLIAMS, M. (3 juin 2013). « Elite Italian university struggles with shift to English. », *Chronicle of Higher Education*. Consultation en ligne sur le Site : <[http://www.chronicle.com/article/Elite-Italian-Universi ty/139561/?cid=at](http://www.chronicle.com/article/Elite-Italian-Universi%20ty/139561/?cid=at)>.

GILLES FORLOT

INALCO – Université Sorbonne Paris Cité
EA 4214 – PLIDAM

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

Abstract

This article discusses the issues surrounding the spread and domination of the English language in educational settings, with a partial focus on France. After briefly reviewing current and past research on the recent development of English worldwide and describing its domineering status, I contemplate the possibility of different scenarios regarding the place of this language and its relevance to educational issues. Behind the reality of dominance and power, I argue that English can also be conceived as a stabilizer and possibly a booster of multilingualism, particularly in places where English has been practiced and/or construed as a foreign language. Such a conception however calls for some words of caution on the risks induced by placing English at the core of a multilingual education.

Keywords : English as an International Language – “Expanding Circle” – Language domination – multilingual education

Résumé

Cet article aborde les questions de la diffusion et de la domination de l’anglais dans les espaces éducatifs, en particulier – mais pas uniquement – en France. Après un survol des grands travaux sur le développement de l’anglais à travers le monde et de son statut dominant actuel, j’examine divers scénarios concernant la place et la pertinence de l’anglais dans les questions éducatives. Au-delà de ces problématiques de domination et de pouvoir, mon argumentation repose sur la conception d’un anglais qui pourrait devenir un stabilisateur, voire un accélérateur, de plurilinguisme, notamment dans les espaces où l’anglais est pratiqué ou représenté comme langue étrangère. Une telle conception exige néanmoins quelques prudentes considérations sur les risques liés à la place centrale de l’anglais au cœur d’une éducation plurilingue.

Mots-clés : Anglais langue internationale – Cercle d’expansion – domination linguistique – éducation plurilingue

English in the Educational Expanding Circle: Pride and Prejudice... and Power

This article aims at discussing the issue of the English language domination in educational settings. One of the cases in point will be that of France, a country where a variety of language matters have triggered heated debates on issues of discrimination, dominance or national unity and identity (Oakes, 2001 ; Paveau & Rosier 2008 ; Blanchet, 2016). However, I will also often refer to situations outside this country, as they illustrate some similarity with the French situation or because they make the latter stand out as unique.

The objective is not to engage in a rhetoric of anti-English militancy, as is often the case in numerous academic papers on the use of English in France (*cf.* Frath, 2014 ; André, 2015), let alone polemical essays or articles written by a plethora of more or less renowned intellectuals (*cf.* Serres, 2013 ; Carrère d’Encausse, 2013, among the most famous ones). Nor is it the locus of a demonstration in favour of the development of English in schools, as anyway this language does not need any academic support to thrive in 21st century Europe. In those two extremes, readers familiar with these issues will recognize the linguistic genocide and imperialism theories on the one hand (Tsuda, 1992 ; Skutnabb-Kangas, 2000 ; Hagege, 2006 ; Phillipson, 2011) and, on the other hand, forms of ‘post-colonial celebratory’, as Pennycook (2007) has critically described them.

Situated intellectually in a rather axiological – or, put more simply, emotional – framework, neither type of discourse takes rigorously into account the daily needs, constraints and practices of social actors in their societal contexts, and the fact that whether we like or not English has acquired a special status in contemporary France and Europe more generally. If it does not seem unreasonable to link the development of English to that of international capitalism (Tollefson, 1991 ; Pennycook, 1994), various scholars have criticized the linguistic imperialism paradigm as “radical” (Berns *et al.* 1999 ; Melchers & Shaw 2003) and marred by simplifying assumptions.

After briefly reviewing current and past research on the place of English in various education system and describing its domineering status (“pride”), I will envisage the development of English in its relation to educational issues, offering various scenarios while shunning from axiological discourse (“prejudice”). Therefore, behind the reality of dominance and power, I will argue that English can also be conceived as a booster of multilingualism. This could particularly be the case in what Kachru (1992) theorized as the “expanding circle”, i.e. the countries in which English has been a foreign language, even though Kachru’s boundaries between the inner, the outer, and the expanding circles have now become rather porous, notwithstanding the rather immobile nature of this metaphor (Blommaert, 2010).

1. English as an issue in Europe and beyond

In Graddol’s terms, English is a European issue, as of all regions throughout the world, it is the one that was the most affected by America’s powerful rise (Graddol, 2001: 47). Indeed, numerous European scholars have expressed concerns with the rampant development of English at all stages of society (Phillipson, 2003 ; 2011), and French-speaking scholars are no exception to these concerns that English has penetrated the social structures, the educational systems, and the cultural lives of Western countries (Grin, 2003 ; Truchot, 2002)

Some authors (Hoffmann, 2000 ; Truchot, 2008) have nonetheless underlined that the origins of this phenomenon do not lie in the integration of the two English-speaking countries – the United Kingdom and the Republic of Ireland – into the European Community in 1973. The second half of the 20th century was the period in which English acquired the status of a vehicular language in the Western world. It is in those years that economic globalization soared, particularly in the 1980s under the influence of the liberal doctrines of Thatcherism in the UK and “Reaganomics” in the USA.

Discussing the factual reality of the spread of English is by no means a new subject of debate. 19th century and turn of the 20th century literary figures such as Oscar Wilde and George Bernard Shaw amusingly discussed how the British and the American languages had come to differ. In the post-colonial period, some scholars started questioning the emergence of new forms of English, or *New Englishes* (Platt *et al.*, 1984) in India, Africa, and Asia. Initially, discussions revolved around the structures of those new forms of English, and not much debate took place on issues of domination and expansion, as Pennycook (1994 : 9–10) aptly reminds us. It is only in the 1980s and 1990s that some hotly-disputed educational issues surfaced : what language(s) should the newly independent nations opt for, what language(s) should the local educational systems implement in their school curricula and/or university programmes, as well as what forms of English should be considered as legitimately useable and teachable in places of learning?

It seems important at this stage to remember that unlike the French and the Portuguese for instance, the British colonial authorities had implemented a subtle policy restraining English as a medium of instruction to local elites (Brutt-Griffler, 2002). English was in fact reserved for a selected few, mostly the selected few working for the Empire and those who, because they were bilingual, could communicate with non-English speaking local workers and employees. Thus rather surprisingly to contemporary observers, the British contributed to establishing and reinforcing local language education and encouraged the spread of such languages as Swahili in Eastern Africa or Malay in Malaya (later renamed Malaysia). The aim of this language policy was for the British to ensure control over their colonies, exploiting local workforce as efficiently as possible.

Things somehow changed when African and Asian colonies gained independence. In theory at least, colonial languages became foreign languages. Some countries radically changed their language policies, opting for monolingual education and practice in a more or less standardized local language. For instance, Algeria respectively made (standard) Arabic the only official language and rejected French entirely, Burundi made the Kirundi language the major medium of instruction and Indonesia eliminated Dutch, forcefully imposing the unifying Bahasa Indonesia.

Conversely, a number of former British colonies did not opt for the same solution, for historical reasons and because of their intrinsic multilingualism (eg. Nigeria, India). Even at times perceived as a language of liberation (Schneider, 2011), English took on the role of the neutral language of national (re)construction (see Mazrui & Mazrui 1996 for African cases). Let us not forget as well that all this stemmed from the already potent status of English in the 1960s, as the post-WW2 period witnessed the rise of the US economic and cultural power.

For instance, the choice of English as an official language at the foundation of the Republic of Singapore in 1965 is a convincing illustration of this language being ideologically constructed as both a neutral ground for national construction as well as a vehicle of international economic development. Hence as well the gradual drift of Singapore from an outer to an inner circle country, if we retain Kachru's metaphors evoked earlier.

Besides matters of international communication, the justifications for choosing English as a common language have been not only economic, but economical as well. The choice of English as a lingua franca (ELF) in present-day European institutions is grounded on the fact that it supposedly reduces the costs associated with alternative language uses, such as translation, interpretation, or multilingual signage. This view is challenged by Gazzola & Grin (2013) who argue that those costs have unfairly shifted from the Institutions to the citizens themselves.

2. The spread of English in educational circles: from sociolinguistic to educational issues

2.1. *A demolinguistic bird's eyeview, if possible...*

It is barely useful to remind the reader that English is omnipresent on the international scene. It is nevertheless quite challenging to provide exact figures of how many people are speakers of English, for simple reasons : first of all, defining what a "speaker" precisely is raises questions, as

speakers themselves will sometimes claim they do not qualify for this very status. Secondly, in countries where English is the official or most common language, there can still be a significant number of inhabitants who do not speak it or do so with limited competencies, as in some parts of the United States. Thirdly, many multilingual countries only survey their population on national language(s) use. And this is when they do have language surveys. France's population census does not ask such questions, for instance.

Taking into account places where English is supposed to be the native and/or the medium of instruction as well as countries where English is very common at various stages of education, figures range from 500 million to 1500 million (Schneider, 2011), and Crystal even mentions the possibility of more than 2 billion speakers in the world (Crystal, 2008). Considering that providing accurate figures is a complicated task, some authors have resorted to a geographical approach in which they identified places (i.e. countries, regions, provinces, states, cities, etc.) where « English is a significant language », as McArthur puts it (2002 : xvi). He provides a list of 36 territories where English can be regarded as a native language, 57 territories where English would be a second language (typically former British colonies), and 139 territories where it is treated as a foreign language (MacArthur, 1998).

Obviously, the boundary between the second category (ESL) and the third one (EFL) is all the more unstable as in ever more globalized economies, the actual use of English has soared, or so has at least the feeling that the language is unavoidable. Grin provides an interesting description and analysis of the discrepancy between what is construed as a pervasive presence of English and its actual presence and often limited use on various job markets (Grin, 2013). In the same vein, some Swedish scholars have pointed out the fact that the situation of English in Sweden's universities is not as simple as it looks: if 87 % of Swedish PhDs are indeed written in English, there is a great difference between science (94 %) and humanities dissertations (37 %) (Kuteeva, 2014). Furthermore, in supposedly English-medium courses, lecturers frequently switch back to Swedish (Söderlundh, 2010) or teach directly in Swedish when all students are fluent in the language (Norrby, 2014).

2.2. The English language exception in education systems

Since the beginning of the 1980s, the European Community, later called the European Union, has tried to foster a common educational future by promoting a vast array of financed programmes, including the famous Erasmus exchange programme in 1987. The aim of this programme, i.e. college students familiarizing themselves with neighbouring European cultures and languages, was hindered by the very fact that Erasmus internships have often led to the reinforcement of competencies in English, the shared language of most students throughout Europe (Truchot, 2008). Most programmes taking place in Northern, Central and Eastern Europe offer – and oftentimes necessitate – English as a medium of instruction.

The spread of English has prompted scholars to resort to metaphors to bring their points home. Cooke (1988) spoke of English as a « Trojan horse » which conveys an imperialistic conception of class division, whereas Phillipson (2003: 3) is renowned for his avian metaphor describing the hegemonic situation of English: a form of globalization premised upon a US socio-economic model has caused the English language to act as a cuckoo colonizing new nests, i.e. places where other languages cannot thrive as much on an international scale. Such is the case of European institutions which he claims are famous for their linguistic leniency.

At this point, it is obviously needless to challenge the fact that the spread of English in European educational systems has been phenomenal. Even in a country like France where English has never been compulsory in primary or secondary education, its statistical domination is absolute and virtually all educated French people will have studied English at one point or another before entering their professional training.

Let us examine a few figures, with a focus on France. While in 2010 English was a compulsory school topic in more than half of the member states of the European Union (UK and Eire excluded), 85 % of secondary school pupils studied it. In 2014 France, while no specific foreign language is imposed, 91,4 % of primary school pupils study English and 98,8 % did so in secondary schools (DEPP 2015). If the slow increase of

EFL teaching in France has not per se reduced the diversity of the offer, the dwindling figures concerning some languages (e.g. Italian, Russian, German) and the ever low figures of others (e.g. Portuguese, Arabic) point to the likelihood of the *de facto* obligation to study English at one point or another in one's pre-university education. Only Spanish and Chinese are on the rise, although the latter in less significant proportions due both to the shortage of trained teachers and the still limited numbers of hirings in state schools. Nowadays, what could be said is that the learning of foreign languages in France has to co-exist with that of English, which somehow gives weight to the hypothesis of English language as a special discipline – be it a foreign language – in numerous countries in the expanding circle. This leads to a number of issues, including that of whether non-native speakers can claim to be legitimate speakers of English.

2.3. *Language ownership and legitimacy issues in education*

The spread of English has prompted a series of sociolinguistic and therefore educational questions: to what extent should English be adopted as a medium of instruction, as in some postcolonial educational systems (e.g. Malaysia, Zimbabwe, Ghana)? Could English co-exist with local languages at school (e.g. Tanzania, Philippines, Hong Kong)? Does it belong to anyone, any country, any culture in particular? Do some speakers or some communities have more authority on it? How is authenticity inextricably linked with issues of language legitimacy? For instance, can Singaporeans, Trinidadeans, or Ugandans claim English as their own language the way Britons, Americans, or Australians do? Are bilingual speakers outside the inner circle (*cf.* above-mentioned examples) to be legitimized as full-fledged English speakers? Or, in Kachru's terms, are "functional natives" as legitimate as "genetic natives" (Kachru, 1992)?

In the 1990s, much scholarly debate took place among (socio)linguists regarding the fundamental question of language legitimacy and ownership (Norton, 1997; Higgins, 2003). In an already globalizing world where more people learned English than spoke it as their native

language, Widdowson (1994) wondered who could now claim to the ownership of English and how this kind of legitimacy could impact the way English was taught and learned. Let us remember that this question, linked to that of the native/non-native debate in language education has long been a focal point in language teachers' and learners' representations (Derivry-Plard, 2013) and that it is by no means restricted to the English-speaking world, as Marcellesi (1979) showed by theorizing the role of "Institutional French" in the reproduction of cultural hegemony in France.

Widdowson (1994) proposed to define a standard language – English in this specific case – as the variety socially identified as necessary for institutional use and adequate for the transcription of the written code. He then argued that international English varieties have produced their own institutional use of that language, beyond what he believed was an exaggerated focus on lexical differences between different varieties, as each community legitimizes the boundaries of what should be its lexical, syntactic or phonological variations. However, the debate on the quality of English in Singapore (Standard English vs Standard Singaporean English vs Colloquial Singaporean English, better known as Singlish) shows that issues of variation legitimacy and acceptance are complex, as they relate to identity issues (Wee, 2005; Aslagoff, 2010) and ideological stances linked to the cultural and political circumstances in which English is used (Pennycook, 1994). No doubt that new discussions on these questions of language competencies outside the traditional inner circle will surface in the light of the first place gained in the 2016 International PISA reading skills tests (i.e. in English here) by Singaporean school pupils.

Those who defend the concept of standard language believe that the champions of "proper" language use (and therefore language teaching) are not only the heirs, but also the custodians of its subjective norms (Widdowson, 1994; Sifakis, 2009). Nowadays and probably throughout the world, the institutional teaching of languages cannot do without a debate on the role and status of English. The latter has assumed, whether one likes it or not, the position of the leading language in institutional settings. It has become the desired capital in the globalized context of language learning (Pauwels, 2014).

3. Language capital

It is granted that those who do not possess the appropriate social capital – language being one of its central elements – find it more difficult to access the various resources that could bring them benefit and simultaneously reproduce that very capital. Some contemporary sociologists (Bourdieu, 1991) and sociolinguists (Duchêne & Heller, 2007) have demonstrated and documented this phenomenon at length. In this section, I will wonder to what extent English can be a capital to speakers of other languages, and more broadly how the power of a language can be turned into an educational asset.

3.1. English as a didactic capital?

The domination of English in the French education system corresponds to a social demand whose containment seems impossible nowadays (Seidhofer, 2003). I would like to argue that it is however possible to compose with this situation and to adhere to a series of multilingual principles in education, such as those of a “global language education” (Coste, 2005) and of a multilingual shift in education (May, 2013). Those principles posit the learning benefits of multilingual practices, from language de-partitioning (Forlot, 2013) to translanguaging practices (García, 2009; García & Li Wei, 2014). They also pragmatically take into account the reality of the educational field, eschewing merely mollifying discourses on the virtues of language diversity in the world. Any inclusive education needs to consider that language representations are socially and historically constructed and that English has thus held a special place in educational systems throughout the world. This by no means advocates for any form of English-only education or for the increased use of English as a medium of instruction, but in favour of the development of a multilingual education which would take into account the role played by English.

Learning and teaching English, whether we decide to conceive it as an international language (McKay, 2002) or not, offers a potential which

needs to be identified and analyzed beyond hackeneyed discourses. In the first instance, it often constitutes an additional language taught and learned formally at school. It therefore contributes to the construction of children's multilingual repertoires. In France, save for informal learning and besides French as an L1, English is almost always the first language to be taught. This entails that in the initial stages English acts as a stepping stone towards the construction of a multilingual educational "culture". This makes all the more sense as generally the French school institution conveys the representation of French as the national and only language of the Republic. As English has been assuming this central role in the language ecology of France and many other countries, its function must be revamped in order for it to fulfill the task of becoming a genuine linguistic diversity facilitator and possibly stabilizer of multilingualism (*cf.* Brutt-Griffler, 2002). Hence the need to accompany and train social actors (pupils, teachers, inspectors, parents) at various stages of the educational process.

3.2. The coincidence of language hybridity and contact, or English as "déjà vu"

In spite of the fact that most of previous section makes sense in the French education context, one may hypothesize that it could obtain in other contexts as well. If we accept the idea that English is probably the most Romance of all Germanic languages (*cf.* its lexicon and strongly romanized morphology and syntax), a two-fold coincidence is thus offered to language learners: learning English after or before a Romance language allows for the conceptualization of numerous bridges between those languages. The same goes for Germanic language, thanks to the still visible ties between English, German, Dutch and Scandinavian languages. Various studies (Kellerman, 1978; Singleton & Ó Laoire, 2006) have shown that learners, be it implicitly, look for similarities and that it influences both their learning and their perceptions of language distance or proximity, and therefore their drive to learn them.

Some scholars and/or educators have developed pedagogical approaches in which they resort to English as a bridge language (Forlot,

2013), either to teach a minority language such as Breton (Moal, 2008) or to teach French to Chinese students (Cuet, 2011 ; see also Goh, 2010 who argues for a bilingual approach in the teaching of Chinese as an international language). A research underway in Singapore shows that multilingual pupils and university students constantly try to find paths from one language to another, and that English is very useful to them for the learning of French or Spanish (Forlot & Chan 2016 ; Chan & Forlot, forth.). This technique of “*déjà vu*” – most likely to be efficient in other language families – is yet to be developed explicitly by language teachers. Referring to the Swiss situation, Perregaux (2004) speaks of “*déjà-là*”. Teachers, whose training in France (and not only in France – *cf.* Cummins, 2005) is still unfortunately premised on language separation, the fear of hybrid forms, and the urge of progressing swiftly beyond interlanguage.

In other words, despite institutional discourses claiming to the opposite (*cf.* French official language curricula), the hidden agenda of language teaching has remained native-like proficiency, even if some studies have shown that it is actually unclear to native speakers themselves what nativelikeness is (Abrahamsson & Hyltenstam, 2009) and therefore has little linguistic relevance (Jenkins, 2000).

3.3. *Towards new scenarios ?*

3.3.1. *Other languages first, English after*

The outcomes of the phenomenal development of English in most primary, secondary and college education systems in the world, with non-natives speakers outnumbering native ones by the millions, has had consequences that have spurred educators to figure out some scenarios to tackle this issue. The questions at stake here have been the following: If English is to be introduced in education systems, when and how should this occur? Are there any other possible avenues for schools but to teach English as a foreign language?

The first scenario has consisted in promoting the learning of another second or foreign language before English is allowed to enter the education system. The nuance between second language and foreign lan-

guage is actually not trivial here. Indeed most multilingual countries have attempted to prioritize language teaching of intranational languages. Famous European cases include Luxembourg (chronologically Luxembourgish, German, and French), Switzerland (i.e. according to territorial divisions, German, French, Italian or Romansh) and Belgium (with the learning of the other community's language, Dutch or French). Even in these countries where different languages are part and parcel of local and/or national linguistic history, English has transformed language learning in a considerable way. In the Belgian "conflict" between the Flemish and the French speaking communities, English is often regarded as a language of neutrality, as can be frequently seen in the linguistic landscapes, and not only in bilingual Brussels. Signage in English emblematically illustrates the "neutral" role of English in public places where divisions can be tense and where language-related ideologies are far from neutral (Kroskrity, 2004).

3.3.2. *Other languages and no English*

A more radical version of this scenario is the mere prohibition of English in the education system, in order to foster the development of other languages. Besides being hardly plausible given social expectations, this scenario would be likely to be counter-productive, as it would generate a high demand for English in the private educational sector, triggering a significant increase in the creation of English language schools/courses here and there, including for young children. What attests to this outcome is the existence of numerous English clubs for pre-schoolers, i.e. children who do not have access to English classes yet at primary school.

3.3.3. *Other languages with English*

A more serious scenario, yet to be developed, consists in taking into account the sociolinguistic reality of language domination in school systems. It acknowledges that English dominates and has become unavoidable, which does not mean that it should be the only language offered. This scenario takes on board the notion of linking consecutive language learning instead of partitioning them. For instance, the "*Deutsch nach Englisch*" / "German after English" programme (Hufeisen & Neuner, 2004) posits

that second language education is very likely to induce third (or tertiary) language learning. It goes beyond the simple idea of accumulating one language after another, contributing to the interaction between languages, or said differently, the use of inter-language gateways. Besides Kellerman's studies quoted above, some research on French school children and university students has shown that those paths are not only linguistic, but they are also representational and motivational and facilitate the transfer of metalinguistic competencies (Cenoz, 2003 ; Stratilaki & Bono, 2006). These approaches are meant to enhance the development of abilities to transfer linguistic knowledge and communicative know-hows.

Some concluding remarks

As we have seen, English has acquired a significant role in Western educational settings. If I have championed a pedagogical project relying on the departioning of language teaching and therefore on using English as a possible gateway towards other languages, it is nevertheless paramount to weigh the consequences of such a didactic stance, as the language has penetrated all sectors of school education, in France and elsewhere. Supposing that this approach would be pedagogically interesting and possibly effective, we must then hypothesize as well that such a project reinforces the power of English and confirms the fact that it is now unavoidable and unassailable.

One could rightly claim that other languages could play this bridge or gateway role in language learning. While this is undoubtedly true, no language other than English has spread in such a way throughout school systems and it is probably high time educators took this fact into consideration other than in purely instrumental terms (i.e. English as an indispensable tool for professional or economic reasons). Reckoning this entails adopting a series of measures tied both to the images of English and to its teaching. In turn, these measures require an educational policy that asserts the benefits of multilingual education, understood not so much as the parallel addition or superimposition of languages, but as the bedrock of diversified language learning. We must then move away from

a series of construals, among which the most salient are the nativelike proficiency as a learning goal, the fear of putting languages into contact, and the necessity of an all-English policy at every level of schooling.

These concluding words prompt me to formulate a few words of caution, as educational issues in a globalized world cannot be oversimplified. Should we adopt the above-described view of departed language education relying partially on the support English can provide, we may solve the tension between the pride of English (i.e. its presence and domination) and the prejudice on English (i.e. the defiance it often inspires). But it does not discard the issue of the power of English, on the contrary. Such a language-in-education policy is bound to increase this power, making English an unavoidable tool of language learning. One may indeed argue that if there is an avenue for “*Deutsch nach Englisch*” as I mentioned earlier, there could also very well be an “*Englisch nach Deutsch*” approach and if English could be a bridge language between Chinese and French, other patterns could also be devised.

In Germany for some time now, scholars specialized in multilingualism issues – which they have named *Mehrsprachigkeit* – have made recommendations on the use of Europe’s language diversity and wealth (cf. Meißner & et al., 2008). In their scenario, English is always present due its international status, but the educational goal is to foster multilingual rather than sheer instrumental learning. All this constitutes yet another important element of debate which language educators in many so called “expanding circle” education systems need to address.

Références bibliographiques

- ABRAHAMSSON, N., KENNETH H. (2009). « Age of onset and nativelikeness in a second language: listener perception versus linguistic scrutiny. » In *Language Learning* 59/2, pp. 249–306.
- ANDRE, V. (2015). « L’hégémonie de l’anglais en situation de travail : une contrainte inéluctable ? » In ADAMI, H., ANDRE, V. (eds)

- De l'idéologie monolingue à la doxa plurilingue : regards pluridisciplinaires*. Bern : Peter Lang, pp. 91–130.
- ASLAGOFF, L. (2010). « Hybridity in ways of speaking: the globalization of English in Singapore »
- In LIM, Lisa, PAKIR, Anne, WEE Lionel (eds) *English in Singapore. Modernity and Management*. Hong Kong: Hong Kong University Press, pp. 109–130.
- BERNS, M. (& collab.) (1999). « Hegemonic Discourse Revisited ». *International Journal of Applied Linguistics* 9/1, pp. 138–141.
- BLANCHET, P. (2016). *Discriminations : combattre la glottophobie*. Paris : Textuel.
- BLOMMAERT, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge : Cambridge University Press.
- BOURDIEU, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge : Harvard University Press.
- BOURDIEU, P. (1982). *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- BRUTT-GRIFFLER, J. (2002). *World English : A Study of Its Development*. Clevedon : Multilingual Matters.
- CARRERE D'ENCAUSSE, H. (2013). « A la reconquête de la langue française ». <<http://www.academie-francaise.fr/la-reconquete-de-lalangue-francaise>> DOI : 18 September 2015.
- CENOZ, J. (2003). « Crosslinguistic influence in third language acquisition : Implications for the organization of the multilingual mental lexicon ». *Bulletin VALS-ASLA* 78, pp. 1–11.
- CHAN K.G, D., FORLOT, G. (2017). « Living and learning with language diversity in Singapore ». Paper at the AILA World Congress, Rio de Janeiro, Brazil. 23 July 2017.
- CUET, C. (2011). « Enseigner le français en Chine, méthodologies nouvelles, perspectives ». *Synergies Chine* 6, pp. 95–103.
- CUMMINS, J. (2005). « A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom ». *Modern Language Journal* 89, pp. 585–592.
- COOKE, D. (1988). « Ties that constrict: English as a Trojan horse », in CUMMING, A., GAGNÉ, A. DAWSON, J. (eds.), *Awarenesses:*

- proceedings of the 1987 TESL Ontario Conference*. Toronto : Garamond Press.
- COSTE, D. (2005). « Éléments pour une construction utopique nécessaire ». In PRUDENT, L-F., TUPIN, F., WHARTON, S. (eds.) *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Bern : Peter Lang, pp. 401–416.
- CRYSTAL, D. (2008). « Two Thousand Million? Updates on the statistics of English ». *English Today* 93 (24), pp. 3–6.
- DAY, R. (1985). *The Ultimate Inequality: Linguistic Genocide*. In WOLFSON N., MANES J. (eds). *Language of Inequality*. New York: Mouton, pp. 163–18
- DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance), 2015. *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche (RERS)*. Paris : Ministère de l'éducation nationale.
- DERIVRY-PLARD, M. (2013). « The native speaker language teacher : through time and space ». In HOUGHTON, S., RIVERS Damian (eds) *Native- Speakerism in Japan*. Bristol : Multilingual Matters, pp. 249–261.
- DUCHENE, A., HELLER, M. (eds), (2007). *Discourses of Endangerment. Interest and Ideology in the Defense of Language*. London : Continuum.
- FORLOT, G. (2013). « La diversité linguistique et le cadre européen commun de référence pour les langues ». *Revue japonaise de didactique du français* 8/1, pp. 18–31.
- FORLOT, G., BEAUCAMP, J. (2008). « Heurs et malheurs de la proximité linguistique dans l'enseignement de l'anglais au primaire ». *Études de linguistique appliquée* 148, pp. 77–92.
- FORLOT, G., CHAN K.G. D. (2016). « Enseigner le français à Singapour. Complémentarité ou concurrence dans une société multilingue ». Paper at the FIPF International Congress, Liège, Belgium, 15 July 2016
- FRATH, P. (2014). « Anthropologie de l'anglicisation de l'université et de la recherche ». In *Philologica Jassyensia*, Anul X, 1/19, pp. 251–264.

- GARCIA, O. (2009). « Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century ». In SKUTNABB-KANGAS, T., PHILLIPSON, R., MOHANTY, A., PANDA, M. (eds) *Social justice through multilingual education*. Clevedon : Multilingual Matters, pp. 140–158.
- GARCIA, O., Li, W. (2014). *Translanguaging : Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- GAZZOLA, M., GRIN, F. (2013). « Is ELF more effective and fair than translation ? An evaluation of the EU’s multilingual regime ». *International Journal of Applied Linguistics* 23/1, pp. 93–107.
- GOH, Y. S. (2010). *The Globalization of Chinese : A Singapore Perspective*. Beijing : The Commercial Press.
- GRADDOL, D. (2001). « English in the future ». In Burns A., Coffin C. (eds) *Analyzing English in a Global Context. A Reader*. New York : Routledge. pp. 26–37.
- GRIN, F. (2003). « Economics and language planning ». *Current Issues in Language Planning*, 4/1, 1–66.
- GRIN, François. (2013). « L’anglais dans l’enseignement académique : le débat s’égare dans les clichés ». *European Journal of Language Policy* 5/2. Reprint from *Le Temps*, June 13, 2013.
- HAGEGE, C. (2006). *Combat pour le français. Au nom de la diversité des langues et des cultures*. Paris : Odile Jacob.
- HIGGINS, C. (2003). « “Ownership” of English in the Outer Circle : An Alternative to the NS-N NS Dichotomy ». *TESOL Quarterly* 37/4, pp. 615–644.
- HOFFMANN, C. (2000). « The Spread of English and the Growth of Multilingualism with English in Europe ». In CENOZ Jasone, JESSNER, Ulrike (eds) *English in Europe : the Acquisition of a Third Language*. Clevedon : Multilingual Matters, pp. 1–21.
- HUFEISEN, B., NEUNER, G. (eds) (2004). *Mehrsprachigkeitskonzept. Tertiärsprachen. Deutsch nach Englisch*. Strasbourg/ Graz : Council of Europe/ECML.
- KACHRU, B. (1992) [1982]. *The Other Tongue : English Across Cultures*. Urbana : University of Illinois Press.

- KELLERMAN, E. (1978). « Giving learners a break : native language intuitions a source of predictions about transferability ». *Working Papers in Bilingualism* 5, pp. 59–82.
- KROSKRITY, P. (2004). « Language Ideologies ». In DURANTI, Alessandro (ed.) *A Companion to Linguistic Anthropology*. Malden : Blackwell, pp. 496–517.
- KUTEEVA, M. (2014). « The parallel language use of Swedish and English : the question of ““nativeness” in university policies and practices. *Journal of Multilingual and Multilingual Development* 35/4, pp. 332–344.
- MARCELLESI, J-B. (1979). « Quelques problèmes de l'hégémonie culturelle en France : langue nationale et langues régionales ». *International Journal of the Sociology of Language* 21, pp. 63–80.
- MAY, S. (ed.) (2013). *The multilingual turn : Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. New York : Routledge.
- MAZRUI, A. & MAZRUI A. (1996). « A tale of two Englishes : The imperial languages in post-colonial Kenya and Uganda ». In Fishman, J. (ed.) *Post-Imperial English : Status Change in Former British and American Colonies 1940–1990*. Berlin/New York : Mouton de Gruyter, pp. 271–302.
- MCKAY, S., L. (2002). *Teaching English as an International Language*. Oxford : Oxford University Press.
- MELCHERS, G., SHAW, P. (2003). *World Englishes : An Introduction*. London : Arnold.
- MOAL, S. (2009). « Pour un trihori anglais-français-breton dans les classes bilingues de Bretagne ». In FORLOT, G. (éd.) *L'anglais et le plurilinguisme. Pour une didactique des contacts et des passerelles linguistiques*. Paris : L'Harmattan, pp. 101–116.
- MEIßNER, F- J., BECKMANN C., SCHRÖDER-SURA, A. (2008). *Mehrsprachigkeit fördern. Vielfalt und Reichtum Europas in der Schule nutzen*. Tübingen : Gunter Narr Verlag.
- MCARTHUR, T. (1998). *The English Languages*. Cambridge : Cambridge University Press.
- MCARTHUR, T. (2002). *Oxford Guide to World English*. Oxford : Oxford University Press.

- NORRBY, C. (2014). « English in Scandinavia – Monster or Mate ? Sweden as a Case Study ». In HAJEK, John, SLAUGHTER, Yvonne (eds) *Challenging the Monolingual Mindset*. Bristol : Multilingual Matters, pp. 17–32.
- NORTON, B. (1997). « Language, Identity, and the Ownership of English ». *TESOL Quarterly* 31/3, pp. 409–429.
- OAKES, L. (2001). *Language and National Identity : Comparing France and Sweden*. Amsterdam : John Benjamins.
- PAUWELS, A. (2014). « Rethinking the learning of languages in the context of globalization and hyperlingualism ». In ABENDROTH-TIMMER, D., HENNING, E. (eds). *Plurilingualism and multiliteracies : International research on identity construction in language education*. Frankfurt : Peter Lang, pp. 41–56.
- PAVEAU, M- A., ROSIER, L. (2008). *La langue française : Passions et polémiques*. Paris : Vuibert.
- PENNYCOOK, A. (2007). *Global Englishes and Transcultural Flows*. Oxford : Routledge.
- PENNYCOOK, A. (1998). *English and the Discourses of Colonialism*. London : Routledge.
- PENNYCOOK, A. (1994). *The Cultural Politics of English as an International language*. London : Longman.
- PERREGAUX, C. (2004). « Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune ». *Repères* 29, pp. 147–166.
- PHILLIPSON, R. (2011). « Americanización e inglesización como procesos de ocupación global ». *Discurso & Sociedad* 5/1, pp. 96–131.
- PHILLIPSON, R. (2003). *English-Only Europe ? Challenging Language Policy*. Oxford : Routledge.
- PHILLIPSON, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford : Oxford University Press.
- PLATT, J., WEBER, H., HO MIAN L. (1984). *The New Englishes*. London : Routledge & Kegan Paul.
- RINGBOM, H. (1987). *The Role of First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon : Multilingual Matters

- SCHNEIDER, E. (2011). *English around the World*. Cambridge : Cambridge University Press
- SEIDLHOFER, B. (ed.) (2003). *Controversies in Applied Linguistics*. Oxford : Oxford University Press.
- SERRES, M. (2013). « Je lance un appel pour faire la grève de l'anglais ». <<http://www.ladepeche.fr/article/2013/10/20/1735337-michel-serreslance-appel-faire-greve-anglais.html>> DOI : 18 September 2015.
- SIFAKIS, N. (2009). « Challenges in teaching ELF in the periphery : the Greek context ». *ELT Journal* 63/3, pp. 230–237.
- SINGLETON, D., Ó LAOIRE, M., (2006). « “Psychotypologie” et “Facteur L2” » dans l'influence translexicale : une analyse de l'influence de l'anglais et de l'irlandais sur le français L3 de l'apprenant ». *AILE* 24, pp. 101–117.
- SKUTTNABB-KANGAS, T. (2000). *Linguistic Genocide in Education – Or Worldwide Diversity and Human Rights*. New York/London : Routledge.
- SÖDERLUNDH, H. (2010). « Internationella universitet – lokala språkval : Om bruket av talad svenska i engleskaspråkiga kursmiljöer ». Unpublished PhD thesis, Uppsala University, Uppsala.
- STRATILAKI, S., BONO, M. (2006.) « Parcours d'apprentissage des apprenants des troisièmes langues : dynamiques des répertoires plurilingues en construction ». *Cahiers de l'ACEDLE* 2, pp. 7–35.
- TOLLEFSON, J. (1991). *Planning language, planning inequality. Language policy in the community*. London : Longman.
- TRUCHOT, C. (2008). *Europe : l'enjeu linguistique*. Paris : La Documentation française.
- TRUCHOT, C. (2002). *L'anglais en Europe : repères*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- TSUDA Y. (1992). « The dominance of English and linguistic discrimination ». *Media Development* 34/1, pp. 32–34.
- WEE, L. (2005). « Intra-Language Discrimination and Linguistic Human Rights: The Case of Singlish ». *Applied Linguistics* 26/1, pp. 48–69.
- WIDDOWSON, H. (1994). « The Ownership of English ». *TESOL Quarterly* 28/2, pp. 377–389.

PIERRE FRATH

Université de Reims Champagne-Ardenne

CIRLEP EA 4299 et CeLiSo EA 7332

pierre.frath@aliceadsl.fr

L'anglicisation comme phénomène anthropologique

Résumé

L'Europe s'anglicise rapidement, en particulier dans l'économie et la production des connaissances. Dans ce texte, nous rappelons les conséquences largement négatives de ce phénomène, en particulier dans le domaine de la recherche et de l'enseignement supérieur. Nous examinons rapidement les argumentaires en faveur de l'anglicisation, mais en réalité celle-ci se met le plus souvent en place de manière « spontanée ». L'hypothèse est qu'il y a là des phénomènes anthropologiques inconscients à l'œuvre, qu'il faudrait cerner avec quelque précision. Nous nous proposons de les caractériser par rapport à des phénomènes du même type dans le passé et le présent. L'espoir est que l'Europe se dote finalement d'une politique linguistique cohérente qui favorise son développement sans abandonner ses langues et sa diversité culturelle.

Abstract

Europe is rapidly anglicising, particularly in the economy and in the production of knowledge. In this text we shall call to mind the largely negative consequences of the phenomenon especially as far as research and higher education are concerned. We shall then examine the arguments in favour of Anglicisation, even though Anglicisation is mostly happening « spontaneously ». Our hypothesis is that this is caused by some unconscious anthropological movement which we shall endeavour to characterize in relationship to similar past and present situations. Our hope is that Europe will eventually manage to formulate linguistic policies which would help it in its development without relinquishing its languages and cultural diversity.

Introduction

L'anglicisation est un phénomène global qui concerne pratiquement tous les secteurs de l'activité. Ses conséquences le plus souvent négatives passent inaperçues du plus grand nombre, y compris parmi les universitaires et les chercheurs, pourtant à l'avant-garde de l'anglicisation. Les argumentaires en sa faveur sont bien rodés, et nous les examinerons dans ce texte, mais le fait est qu'elle s'impose le plus souvent sans qu'il soit besoin d'argumenter longuement, ce qui est sans doute le signe qu'il se passe quelque chose de subliminal au niveau anthropologique.

Nous n'avons pas la place ici de faire la liste des domaines touchés par l'anglicisation, mais le phénomène est omniprésent et parfaitement visible dans l'espace public : dans les rues, les magasins, les médias, la chanson, la publicité, la communication, etc. Le plus curieux, c'est l'absence de réaction du public et des média : pas une émission, pas un documentaire, très peu d'articles, pas un sketch d'humoriste. Le phénomène n'est ainsi ni reconnu, ni commenté, ni moqué, ni donc combattu, contrairement au « *franglais* » des années soixante et soixante-dix, où un *Etiemble*¹, et à sa suite tous les puristes, tonnaient contre la bâtarde de notre belle langue française. C'est le signe qu'il se passe quelque chose, non pas d'inconscient (il faudrait être aveugle et sourd pour ne pas percevoir l'anglicisation), mais qui travaille le corps social en profondeur.

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

1 *Etiemble* 1964.

1. Les pertes causées par l'anglicisation dans la recherche et l'enseignement supérieur²

La revue de didactique *Les Langues Modernes* a publié en 2014 un numéro sur « L'anglicisation de l'enseignement supérieur ». Elle n'a pas reçu une seule proposition argumentant en sa défaveur, bien que l'appel à communication ait été rédigé de manière assez neutre et encourageait ses partisans à exposer leurs points de vue. C'est le signe que l'anglicisation est devenue une évidence qu'il est vain de discuter.

Pourtant les pertes qu'elle va provoquer seront conséquentes : pertes de terminologies, de domaines, de mémoire, de créativité, de qualité, d'indépendance, d'influence. Elles seront essentiellement dues à la conjonction de deux phénomènes, l'anglicisation de l'enseignement supérieur et celle de la recherche. Dans la plupart des laboratoires de notre pays, la recherche est encore largement conduite en français jusqu'au moment de la publication, où les chercheurs sont souvent contraints d'écrire en anglais, parfois avec difficulté. Cette situation risque de se modifier rapidement, si, comme dans d'autres pays, l'enseignement supérieur se fait également en anglais.

Perte de terminologies et de domaines

Il y a tout d'abord la perte la plus évidente, celle des terminologies techniques et scientifiques. Les étudiants apprendront les terminologies anglaises et, même s'ils les connaissent encore en français, ils ne les utiliseront plus. Une telle évolution produit à l'horizon d'une génération ce qu'on appelle des pertes de domaines : les spécialistes des disciplines anglicisées ne seront plus capables de communiquer dans leur langue maternelle ni entre eux, ni avec le grand public. C'est déjà le cas dans nombre de pays, et notamment en Suède qui a entamé son processus d'anglicisation il y a plus de cinquante ans, et où l'inquié-

2 Pour un argumentaire plus détaillé, voir Frath 2011 et 2014a.

tude s'installe³. Cela pose le problème de la transparence des sciences, du nécessaire contrôle démocratique sur l'activité scientifique, et de l'intérêt que le contribuable peut trouver à financer des activités dont il se trouve d'emblée exclu par l'usage d'une langue étrangère.

Perte de mémoire et de créativité

Les étudiants anglicisés abandonneront les bibliographies en français parce qu'elles seront vite obsolètes. Du coup, ils perdront aussi leurs propres traditions, et pourtant, même dans les sciences dites exactes et les mathématiques, les approches et les méthodologies varient souvent considérablement d'une langue à l'autre⁴. La science n'a rien d'universel, et nombre de scientifiques le rappellent dans leurs ouvrages⁵. Tout cela constituera une perte mémorielle, qui se traduira par une perte de créativité scientifique⁶ : les problèmes seront abordés partout de la même manière. Par surcroît, l'usage exclusif de l'anglais dans les sciences coupera les chercheurs non natifs de la puissance métaphorique de leur langue maternelle, ce qui limitera leur créativité.

Domination et scolastique

L'anglicisation renforcera la domination de la pensée anglo-américaine et provoquera un abandon des dynamismes locaux. En Allemagne,

3 Cabau Béatrice 2014.

4 Voir à ce sujet le point de vue du mathématicien médaillé Fields Laurent Lafforgue (2005).

5 Voir par exemple les textes du physicien Jean-Marc Lévy-Leblond (2006, 2016).

6 Les problématiques de la créativité scientifique varient bien sûr d'une discipline à l'autre. Il y a certes des différences notables entre les sciences humaines d'une part, et les sciences exactes et les mathématiques d'autre part, mais elles ne sont pas fondamentales. Je renvoie le lecteur aux textes de Laurent Lafforgue de 2005 (voir note 5 ci-dessus) et à celui du physicien Jean-Marc Lévy-Leblond de 2016 (voir note 6 ci-dessus).

une longue tradition d'études linguistiques diachroniques a produit des travaux fascinants sur l'étymologie et l'histoire des langues. Elle a été presque entièrement abandonnée au profit d'une linguistique internationale très banale, construite sur les prémisses théoriques du cognitivisme, non exprimées car inconscientes, et donc pour le moins discutables. La plupart des linguistes américains, et beaucoup d'autres, croient par exemple que les langues sont récursives, alors qu'on peut montrer facilement que cette idée n'est que le fruit d'un *a priori* métaphysique inconscient dans leur culture⁷. Or, s'ils ne voient pas la difficulté par eux-mêmes, ils n'entendent pas non plus les voix qui le leur disent de l'étranger, même en anglais. L'anglicisation ne favorise pas forcément la circulation des idées.

Cette fermeture à l'autre peut engendrer une certaine forme de scolastique, laquelle naît de l'absence de critique. Elle n'est certes pas liée à une langue en particulier, mais elle se développe plus facilement dans une langue étrangère moins accessible et donc moins critiquable, comme le latin à l'époque médiévale.

Baisse du niveau d'enseignement

Toutes les études ont montré que l'anglicisation des formations provoque partout une baisse du niveau⁸. Dans notre pays, on comprend aisément pourquoi : les enseignants et les étudiants français sont en moyenne de niveau intermédiaire en anglais, c'est-à-dire B1 ou B2 sur l'échelle du Cadre européen commun de référence pour les langues. Aux difficultés d'enseignement des uns s'ajouteront les difficultés d'apprentissage des autres, et on pourra légitimement s'interroger sur la valeur d'un enseignement dans un niveau de langue aussi bas.

7 Voir Pierre Frath 2014b.

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

Perte d'influence

L'anglicisation aura pour résultat la disparition d'une partie importante de la production intellectuelle spécifique de notre pays. Or une des motivations de l'apprentissage du français est très certainement son rayonnement culturel, et son corollaire, les études en France. Nous perdrons alors une grande partie des quelque deux cent cinquante mille étudiants étrangers qui étudient dans notre pays en français, sans être sûrs d'attirer un nombre équivalent d'anglophones, qui y réfléchiront à deux fois avant de choisir une pâle copie du modèle américain qui cumulera les défauts des deux systèmes.

Le cas de l'Allemagne

L'Allemagne est un pays comparable à la France par la taille et l'importance économique et culturelle. Le processus d'anglicisation s'y est enclenché une vingtaine d'années avant qu'il ne commence dans notre pays, et l'expérience allemande est riche d'enseignements. La perte mémorielle y est déjà bien engagée⁹, et la question du contrôle démocratique sur les activités universitaires commence à inquiéter les citoyens¹⁰. Les étudiants étrangers germanistes constatent qu'ils ne peuvent plus étudier dans leur langue de prédilection en Allemagne¹¹, et dès lors, il est fort possible qu'ils ne transmettront pas leur amour de la langue de Goethe à leurs enfants, d'où sans doute la fin prévisible de l'enseignement de l'allemand à l'étranger. Il s'ajoute à cela un autre phénomène, qui ne laisse pas d'inquiéter nombre de responsables : la baisse de la maîtrise de l'écrit en allemand. Les travaux universitaires se font dorénavant en anglais, par surcroît bien souvent dans un mauvais anglais, et les jeunes Allemands perdent ainsi l'habitude d'écrire dans leur langue.

9 Voir par exemple Goebel 2009.

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

11 Voir Huang Chongling et Odile Schneider-Mizony 2014.

Arguments complotistes contre l'anglicisation

Parmi les arguments avancés contre l'anglicisation, il y en a qu'on peut qualifier de complotistes ou de paranoïaques, mais il faut les traiter avec circonspection parce qu'en rejetant la faute sur les autres, ils dédouanent les victimes de toute responsabilité dans leur soumission et peuvent engendrer des décisions politiques défensives peu efficaces. Dans le domaine des sciences, on remarque dès la fin de la Première Guerre mondiale, la mise en place par les Américains de politiques volontaristes pour une domination de la science internationale¹². Elle passe actuellement par le contrôle des revues scientifiques, ce qui permet d'influencer indirectement les programmes de recherche internationaux ainsi que les méthodologies et les modes d'écriture. Ces politiques sont renforcées par le *citation index* et l'*impact factor*¹³, deux indicateurs statistiques tout à fait abusifs mais très suivis, qui ont permis d'établir un contrôle individuel sur les chercheurs du monde entier en les incitant à valoriser uniquement des articles écrits en anglais et publiés dans des revues conformes aux canons anglo-saxons.

Toutes ces manipulations devraient naturellement être combattues fermement. Mais en même temps, on ne peut blâmer un pays d'agir en fonction de ses intérêts. L'existence d'une telle politique américaine ne saurait en aucun cas expliquer son *acceptation* par la communauté internationale. Il y a là un effet de *soumission*, que nous allons explorer dans la suite du texte.

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

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

12 Voir à ce sujet les travaux de Roswitha Reinbothe, notamment 2014.

13 Pour une critique, voir Michele Gazzola 2012 et son texte dans cet ouvrage.

Il y en a quelques-uns qui sont acceptables, comme nous le verrons plus loin. Mais la plupart ne sont que les conséquences d'une domination de l'anglais déjà bien installée. Par exemple, dire qu'il faut angliciser les enseignements pour préparer les étudiants à leurs futures carrières en anglais, cela ne fait que conforter une mauvaise politique entamée quelques années auparavant, lorsque l'anglicisation a commencé. Même chose concernant la justification des publications et des colloques entièrement en anglais : dire qu'il faut publier en anglais n'est que la suite logique de l'anglicisation des revues françaises et internationales depuis les années quatre-vingt.

En réalité, les laboratoires et les enseignements passent souvent à l'anglais sans justification sérieuse, sans qu'on sache vraiment pour quelle raison. Parfois on peut repérer une prise de pouvoir par un chercheur moins reconnu mais qui parle mieux l'anglais que ses collègues, et qui parvient ainsi à asseoir son influence. Mais dans la plupart des cas, cela se fait sans grandes discussions sur les avantages et les inconvénients du passage à l'anglais. On suit l'air du temps. Il n'y a d'ailleurs pas, à notre connaissance, de travaux comparant les bienfaits attendus avec les résultats effectivement obtenus ; de fait, dans la plupart des cas, une telle étude serait impossible, les attentes n'étant pas le plus souvent clairement formulées.

Il y a parfois quelques bonnes raisons d'angliciser certains enseignements, par exemple pour le maintien ou la création de masters très spécialisés dont les effectifs francophones seraient trop restreints. Il est vrai aussi que les collaborations, les échanges internationaux, les colloques et l'accès aux publications sont facilités par la *lingua franca*. Mais on ne voit pas pourquoi la connaissance d'une *lingua franca* implique l'abandon de la langue du pays.

En fait tous les inconvénients de l'anglicisation sont causés par une surenchère qui vise à *remplacer* la langue locale par l'anglais. Publier en anglais, d'accord, mais pourquoi *seulement* en anglais ? Enseigner en anglais, d'accord, mais pourquoi *seulement* en anglais, comme le font nombre de pays au niveau du master ? Le fait est que nous pourrions bénéficier des avantages de la *lingua franca* sans en subir les inconvénients. Si nous ne nous organisons pas en conséquence, c'est qu'il y a d'autres facteurs en jeu, que nous allons maintenant essayer de comprendre en étudiant le phénomène d'un point de vue historique.

3. Approche politique et historique des changements de langues

Le monolinguisme règne en maître en l'absence de *contacts de langues*, et il peut produire une certaine incompréhension des autres peuples, auxquels on dénie alors volontiers l'humanité. Par exemple, le mot *barbare* vient du latin *barbarus*, repris du grec *barbaros*, qui rappelle le sanskrit *barbara*. Ils proviennent d'une onomatopée « br-br », qui signifie *qui bredouille*, et qui sert à dénommer péjorativement l'étranger, celui dont la langue ressemble à des bredouillements, à des bruits d'animaux, et qui n'est donc pas vraiment humain. Autre exemple : le mot russe pour dénommer les Allemands est *Niemets*, l'adjectif étant *niemetski*. Ces mots sont à mettre en relation avec *niemoï*, qui signifie « muet ». Lorsque les Russes entrèrent en contact avec les chevaliers teutoniques, ils les ont considérés comme muets, sans doute aussi par moquerie, parce qu'ils n'en comprenaient pas la langue.

Certains contacts de langues sont égalitaires, ce qui mène souvent au bilinguisme et au plurilinguisme. Nous allons en distinguer plusieurs sortes.

Contacts de langues institutionnels

En Australie, dans les tribus qui parlent des langues du groupe dit *pama-nyungan*, qui règnent dans la majeure partie du continent, les hommes doivent épouser une femme d'une autre tribu. Les enfants parlent ainsi les deux langues. Ils comprennent aussi les langues des grands-parents et de la parentèle plus lointaine¹⁴. Le plurilinguisme est ainsi très commun.

Contacts de langues de voisinage

En Afrique, il est courant de connaître les langues des ethnies voisines.

Usage d'une lingua franca : deux cas de figure

La communication se fait parfois à l'aide d'une langue qui n'est la langue maternelle de personne. Ce fut le cas par exemple de la *Lingua Franca*

14 Bernard Comrie et Stephen Matthews, 2004.

originelle, la « langue des Francs ». Antoine Furetière en donne la définition suivante dans son *Dictionnaire universel* (1690) : « Un jargon qu'on parle sur la mer Méditerranée, composé de français, d'italien, d'espagnol et d'autres langues, qui s'entend par tous les matelots et marchands de quelque nation qu'ils soient »¹⁵. C'est aussi le cas des pidgins, qui sont uniquement des langues de communication.

Le deuxième cas de figure, c'est l'adoption comme *lingua franca* d'une langue existante choisie dans un but de communication par des non-natifs, comme le grec koïnè dans l'Antiquité, le latin au Moyen Âge, le français en Europe jusqu'au XXe siècle, le swahili dans le sud-est de l'Afrique, etc.

Les contacts de langues de domination mènent d'abord au bilinguisme, puis au monolinguisme par effacement de la langue la plus faible. Il est des cas où la langue du dominé l'emporte, lorsque le moins « civilisé » s'impose militairement au plus « civilisé ». Ce fut le cas des Wisigoths en Espagne et des Vikings en Normandie, totalement intégrés aux peuples qu'ils ont conquis en quelques générations. Ce fut aussi le cas des envahisseurs mandchous et mongols, qui se sont sinisés très rapidement au contact des Chinois. Mais le plus souvent, c'est la langue du dominant qui l'emporte, quel que soit le mode de conquête : guerre, colonisation ou impérialisme.

Dans le cas d'une domination impériale, les relations entre les dominants et les dominés se caractérisent par le manque d'intérêt du centre de l'empire pour les langues de la périphérie. Dans certains cas, tout un appareil idéologique se développe afin de justifier la domination en dévalorisant les cultures dominées. La France a ainsi construit tout un mythe autour de sa « mission civilisatrice » dans ses colonies, tandis que les Britanniques ployaient sous le fardeau de l'homme blanc, « The white man's burden »¹⁶, celui de devoir apporter malgré eux et par une sorte de fatalité, la civilisation aux peuples primitifs. Les révolutionnaires russes ont voulu apporter le socialisme aux populations sibériennes libérées

15 Voir aussi Dakhliya 2008.

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

du joug de structures politiques considérées comme primitives. Quant à l'action politique de l'Amérique, elle se caractérise par un messianisme assez naïf qui prétend apporter aux autres peuples la démocratie et la liberté¹⁷, par la guerre s'il le faut, sans oublier de les ouvrir au marché et à la finance, qui en sont la quintessence économique.

Une telle asymétrie entre dominants et dominés entraîne un bilinguisme de ces derniers, d'abord au niveau des élites, c'est-à-dire de ceux qui ont réussi à conserver leur place dans la société dominée, ou à y parvenir, en adoptant la langue du dominant avant les autres. Les langues locales s'affaiblissent ensuite parce qu'elles ne peuvent plus exprimer toutes les connaissances d'un locuteur éduqué dans la langue dominante. Au bout de quelques générations, l'idée se répand que sans la maîtrise de cette langue, aucun avenir n'est possible, ce qui amène les parents à la choisir pour l'éducation des enfants. Lorsque cette pratique se diffuse dans toutes les couches sociales, les jours de la langue locale sont comptés. Elle survivra encore dans la vie quotidienne, dans la poésie et la littérature d'inspiration traditionnelle, mais sa disparition est inéluctable. C'est ce processus qui est à l'œuvre dans la disparition des langues régionales ou minoritaires, en France et ailleurs. Des sursauts volontaristes sont toujours possibles : c'est ainsi qu'ont été sauvées des langues comme le finnois face au suédois, le hongrois et le tchèque face à l'allemand, le flamand face au français, etc. Mais ce processus aboutit bien souvent au monolinguisme des dominés, par abandon de leur propre langue, imitation de la culture dominante¹⁸, et parfois assimilation complète à la société dominante, comme en Irlande, au Pays de Galles, en Écosse, ou dans les régions françaises. Le manque d'intérêt pour les langues des autres dominés est un facteur aggravant. En Afrique, les élèves francophones vont apprendre l'anglais, l'allemand et l'espagnol, mais pas le peul ou le wolof s'il ne s'agit pas de leurs langues maternelles.

17 Il est possible que l'élection de Donald Trump soit le signe d'un changement de cap de la politique américaine, mais il est trop tôt pour dire si c'est une tendance profonde ou s'il ne s'agit que d'un épiphénomène.

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

On constate dorénavant le même manque d'intérêt chez les Européens pour les autres langues que l'anglais. Cette langue est enseignée en LV1 presque partout en Europe, et un grand nombre de pays ne proposent pas de LV2. Cette carence des systèmes scolaires européens n'est que faiblement compensée par un apprentissage volontaire d'autres langues à l'âge adulte : on considère généralement que l'anglais suffit pour les besoins de la communication internationale.

4. Approche anthropologique de l'anglicisation

Pour comprendre les aspects anthropologiques du phénomène, nous proposons maintenant d'étudier un exemple africain. Les Samos sont une ethnie de Haute Volta, maintenant le Burkina Faso, étudiée dans les années cinquante, par l'anthropologue et ethnologue Françoise Héritier. Elle a été frappée que le fait que la place et le rôle des individus sont entièrement déterminés par des facteurs anthropologiques : le lignage, le sexe et le rang dans la fratrie. L'avenir d'un enfant est tout tracé et l'idée d'en vouloir un autre n'est pas pensable¹⁹.

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

Les conséquences d'une telle situation sont dramatiques pour la langue et la culture locale, car l'évolution est irrémédiable. Lorsque les promesses n'ont pas été tenues et que les jeunes Africains se retrouvent dans les bidonvilles des grandes villes, aucun retour au *statu quo ante*

19 Françoise Héritier 1977, p. 511.

n'est possible. Des idéologies peuvent certes se construire sur le mythe du retour à un passé ressenti comme idyllique, mais c'est un fantasme qui peut mener à la guerre. Rappelons que le nom des rebelles du nord du Nigeria, « Boko Haram », signifie « l'éducation occidentale est impie », d'où leurs attaques contre des écoles. Les Occidentaux n'ont généralement pas eu conscience de l'impact négatif de leur domination culturelle et linguistique ; au contraire, l'idée d'aider les Africains à parvenir à une vie meilleure par l'éducation était une motivation puissante de l'action du colonisateur dans le cadre de sa « mission civilisatrice » (ou, dans une moindre mesure, de son « fardeau d'homme blanc »), et par la suite dans celui des politiques d'aide au Tiers-Monde. Et de fait, beaucoup d'Africains ont eu des carrières brillantes qu'ils n'auraient pas eues sans une éducation occidentale.

Mais lorsque l'éducation réussit effectivement à donner une vie meilleure aux enfants, ceux-ci se détournent volontiers de leur culture ancestrale²⁰. Ils ont tendance à la mépriser car elle représente à leurs yeux une société et une culture attardées. Ce fut le cas du yiddish alsacien. Le linguiste Paul Lévy écrit en 1954 que « de larges milieux, juifs eux-mêmes, depuis longtemps, le considèrent comme trivial, en tout cas comme moins “chic” que le français. Un inspecteur des écoles juives, il y a plus d'un siècle déjà, ne l'a-t-il pas appelé ‘un jargon ridicule et grossier..., reste honteux d'une antique barbarie’? »²¹. Ce phénomène touche aussi l'alsacien depuis l'après-guerre, une époque où les Alsaciens ont commencé à avoir honte de leur langue et de leur accent en français. « Le français, c'est chic », disaient des affiches après 1945. Cette honte et cet autodénigrement, je les constate chez mes étudiants africains lorsque je leur demande quelle langue africaine ils parlent. Ils me disent généralement qu'ils comprennent encore le bambara, ou le wolof, ou le lingala, mais qu'ils ne le parlent pas, comme si c'était un moindre mal. Les jeunes Alsaciens qui viennent d'une famille où la langue ancestrale est encore pratiquée donnent d'ailleurs la même réponse.

20 A moins qu'ils ne s'en fassent les chantres dans la langue conquérante, comme ceux de la négritude : Léopold Senghor, Aimé Césaire ou Édouard Glissant.

21 Paul Lévy 1954.

Ce panorama anthropologique des changements de langue présente certaines similitudes avec la domination de l'anglais qui se met en place : croyance en la supériorité intrinsèque d'une autre langue ; autodénigrement de sa propre langue ; croyance en la nécessité de l'apprentissage de cette autre langue pour faire carrière ; inconscience collective des conséquences ; suivisme et conformisme. Le problème est que ces croyances finissent par s'auto-justifier, augmentant ainsi le mouvement vers le changement. Il est sûr que le français résistera plus longtemps que des langues orales comme l'alsacien ou le bambara et qu'il continuera longtemps à être utilisé dans la vie quotidienne et dans la littérature, mais n'y a-t-il pas là au moins matière à débat ? Ne serait-il pas légitime de s'interroger plutôt que de laisser le champ libre à des décideurs inconscients des ressorts anthropologiques de leurs actions ?

Pour finir, quelques propositions...

À l'issue de ce texte, quelles propositions peut-on formuler ? Il faut pour commencer prendre conscience du problème afin que le débat public puisse s'enclencher. Le rôle des journalistes est à l'évidence majeur dans cette tâche. Ils pourront s'appuyer sur la recherche et sur des associations qui défendent le français, les langues et le plurilinguisme. Lorsque le débat commencera, il faudra se libérer de l'ignorance et des lieux communs et véritablement *penser* la place des langues dans la société, la recherche, l'enseignement et l'économie, tenant compte de tous les paramètres, en particulier de ceux de la Francophonie, régulièrement négligés.

Le domaine où l'anglicisation est le plus problématique est celui de la recherche et de l'enseignement supérieur car il façonne le monde à venir à travers les nouvelles générations et qu'il n'est pas sans conséquences sur la place de la France dans le monde et sur le maintien de la Francophonie. Il faudra clarifier dans l'esprit de tous la différence entre l'*usage* d'une *lingua franca*, tout à fait légitime, et le *remplacement* du français par l'anglais, entièrement illégitime. Il

faudra sans doute légiférer à ce sujet, et revaloriser les publications francophones.

Plus globalement, il convient de développer le plurilinguisme, c'est-à-dire l'apprentissage d'un choix diversifié de langues à l'école, qui repose sur le développement de toutes les langues en fonction de leur situation et de leurs ambitions²². Le français n'est pas seul face à l'anglais, et sa sauvegarde ne peut se faire au détriment des autres langues. Il faudra donc se concerter au niveau européen afin de parvenir à une politique linguistique qui puisse véritablement développer le plurilinguisme.

Références bibliographiques

- CABAU, B. (2014). « Échos nordiques : l'anglais dans l'enseignement supérieur », *Les Langues Modernes* 2014 (1).
- COMRIE, B., MATTHEWS, S. (2004). *Atlas des langues. L'origine et le développement des langues dans le monde*.
- DAKHLIA, J. (2008). *Lingua Franca, Histoire d'une langue métisse en Méditerranée*. Actes Sud.
- ÉTIEMBLE, (1964). *Parlez-vous français ?* Paris : Gallimard.
- FRATH, P. (2014a). « Anthropologie de l'anglicisation de l'université et de la recherche », *Philologica Jassyensia, Anul X 1* (19), pp. 251–264.
- FRATH, P. (2014b). « There is no recursion in language », in LOWENTHAL, F., LEFEBVRE, L. Eds., *Language and Recursion*. Berlin : Springer Verlag, chapter XIV.

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

- FRATH, P. (2011). « L'enseignement et la recherche doivent continuer de se faire en français dans les universités francophones ». Publié sur les sites de l'*Association des Professeurs de Langues Vivantes* (<<http://www.aplv-languesmodernes.org/>>) et de l'*Observatoire Européen du Plurilinguisme* (<www.observatoireplurilinguisme.eu/>). Également dans l'*Atelier du roman*, 2012, Flammarion, Paris.
- GAZZOLA, M. (2012). « The linguistic implications of academic performance indicators : general trends and case study », *International Journal of the Sociology of Language* 216, pp. 131–156.
- GOEBL, H. (2009). « English only und die Romanistik – ein Aufschrei », in SCHRÖDER, H., POSNER, R. Eds., *Semiotische Weltmodelle : Kultur – Sprache – Literatur -Wissenschaft. Festschrift für Eckhard Höfner zum 65.Geburtstag*. Berlin : LIT Verlag (Reihe « Semiotik der Kultur »), pp. 190–214.
- HÉRITIER, F. (1977). « L'identité samo », in LÉVI-STRAUSS, C. Ed., *L'identité*. Grasset.
- HUANG, C., SCHNEIDER-MIZONY, O. (2014). « L'anglicisation universitaire de l'Allemagne, vue de Chine », *Les Langues Modernes 2014 (1)*.
- KELLY, P., PELLI-EHRENSBERGER, A., STUDER, P. (2009). *Mehrsprachigkeit an universitären Bildungsinstitutionen : Arbeitssprache im Hochschulfachunterricht*. ISBB Working Papers. ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.
- LAFFORGUE, L. (2005). « Le français, au service des sciences », *Pour la science* 329.
- LÉVY, P. (1954). « Structure du parler judéo-alsacien », *Revue trimestrielle du FSJU-Strasbourg* 9.
- LÉVY-LEBLOND, J.-M. (2006). « La science est-elle universelle ? », in *La vitesse de l'ombre (Aux limites de la science)*. Seuil.
- LÉVY-LEBLOND, J.-M. (2016). « La science au défi de la langue », in *Plurilinguisme et créativité scientifique*. Collection dirigée par l'Observatoire européen du plurilinguisme. The BookEdition.com.
- MEMMI, A. (1957, 1985). *Portrait du colonisé. Portrait du colonisateur*. Gallimard.

- PIÉMONT, P. (1981). *L'origine des frontières linguistiques en occident*. Strasbourg.
- REINBOTHE, R. (2014). « Der Rückgang des Deutschen als internationale Wissenschaftssprache », in SZURAWITZKI, M., BUSCHLAUER, I., RÖSSLER, P., KRAPP, R. Eds., *Wissenschaftssprache Deutsch – international, interdisziplinär, interkulturell*. Tübingen : Narr Verlag, pp. 81–94.
- TREMBLAY, C. (2015). « Qu'est-ce que le multilinguisme ? », *Bulletin européen des sciences sociales* 12.
- TRUCHOT, C. (2011). « L'enseignement en anglais abaisse le niveau des formations », *La recherche* 453, p. 82. Consultation en ligne sur le Site : <<http://www.larecherche.fr/idees/grand-debat/enseignement-anglais-abaisse-niveau-formations-01-06-2011-77376>>.

MICHELE GAZZOLA

Humboldt-Universität zu Berlin, Allemagne
Institut d'études ethniques, Ljubljana, Slovénie
Università della Svizzera italiana, Lugano, Suisse

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

Abstract

The use of university rankings and bibliometric indicators could have remarkable effects on linguistic diversity. In this article, I show that the use of rankings and bibliometric indicators are likely to boost the exclusive use of English in teaching and research, and thus that they can contribute to increasing monolingualism in scientific communication. I analyse several controversial points associated with a rising monolingualism in scientific communication, focusing in particular on the risk of domain loss for other languages and on the unfair distributive effects among language communities. I conclude with some suggestions regarding language policies to support linguistic diversity and fairness in scientific communication.

Résumé

L'utilisation des classements des universités et des indicateurs bibliométriques pourrait avoir des effets remarquables sur la diversité linguistique. Dans cet article, je montre que l'utilisation des classements et des indicateurs bibliométriques est susceptible de stimuler l'usage exclusif de l'anglais dans l'enseignement et la recherche, et contribuer à renforcer le monolinguisme dans la communication scientifique. J'analyse plusieurs enjeux associés à un monolinguisme croissant dans la communication scientifique, notamment en ce qui concerne le risque de perte de fonction des autres langues et les effets distributifs entre communautés linguistiques. Le chapitre se termine avec quelques suggestions concernant les politiques linguistiques pour soutenir la diversité linguistique et l'équité dans la communication scientifique.

Keywords: Internationalisation of higher education, bibliometric indicators, university rankings, multilingualism, language policy

Mots-clés : Internationalisation de l'enseignement supérieur, indicateurs bibliométriques, classements des universités, plurilinguisme, politique linguistique

1. Introduction¹

En mars 2000, les chefs d'États et de gouvernement des pays membres de l'Union européenne (UE) ont élaboré une stratégie, dite « Stratégie de Lisbonne », dont l'objectif était de faire de l'UE « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde d'ici à 2010 »². Par « économie fondée sur la connaissance », on entend un système économique dans lequel la technologie, la recherche et les travailleurs hautement qualifiés occupent une place centrale (Foray, 2009). Selon l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE), le facteur connaissance exerce une influence croissante sur la compétitivité des économies et donc sur la croissance économique (OCDE, 1996). L'économie fondée sur la connaissance fait donc ressortir l'importance stratégique des universités et des centres de recherche comme moteur du développement économique. Même si nous constatons que les résultats de la Stratégie de Lisbonne ont été modestes (Rodriguez, Warmerdam & Triomphe, 2010), cela ne signifie pas que la Stratégie de Lisbonne n'ait eu aucun impact significatif. Bien au contraire, celle-ci a donné naissance à de nombreuses réformes dans le domaine de la recherche et de l'enseignement universitaire. Sans entrer dans les détails,

- 1 Ce chapitre est basé sur une traduction en français de Gazzola (2010) faite par Mme Danielle Bruneau, que je remercie. La version française du texte, cependant, a été considérablement modifiée par rapport à l'original en italien ; de nombreuses mises à jour ont été faites. Il s'agit donc de deux produits semblables mais distincts.
- 2 Conclusions du Conseil européen de Lisbonne, 23–24 mars 2000. La stratégie de Lisbonne a été suivie par la stratégie « Europe 2020 », qui vise à faire devenir l'Union « une économie intelligente, durable et inclusive ».

rappelons simplement que la stratégie européenne dans ces domaines s'organise autour de trois axes³ :

1. Le *Processus de Bologne*, qui prend son nom de la déclaration signée en 1999 dans la ville du même nom par les ministres de l'éducation de vingt-neuf pays européens. Celui-ci a pour objectif de mettre en place un espace européen de l'enseignement supérieur, grâce à la promotion de la mobilité des étudiants et du personnel universitaire en Europe, à la mise en place d'un système commun de transfert de « crédits de formation » entre universités européennes, et à l'harmonisation de l'architecture de l'enseignement supérieur, fondée sur trois cycles, Bachelor (Licence), Master et Ph.D (Doctorat), reprenant ainsi la tradition anglo-saxonne. Quarante-huit états européens participent aujourd'hui au Processus de Bologne.
2. Le *Processus de Ljubljana*. Le processus de Ljubljana a pour objectif de mettre en place un espace européen de la recherche (EER) grâce à des mesures visant à favoriser la libre circulation des chercheurs et à rationaliser et coordonner les programmes européens, nationaux et régionaux de recherche. Signalons à cet égard la création, en 2007, du Conseil européen de la recherche, une nouvelle agence communautaire dont le principal objectif est le financement d'activités de recherche de pointe en Europe.
3. Une série d'initiatives ayant pour objectif la mise en place d'un espace européen de l'apprentissage permanent. Ces initiatives visent à faciliter et favoriser la libre circulation des citoyens, tant du point de vue professionnel que géographique, entre les différentes régions ou pays.

La stratégie européenne consiste ainsi à mettre en place un espace européen de l'enseignement supérieur, de la recherche et de la formation permanente dont les dimensions et la productivité soient comparables à celles de l'espace nord-américain, et qui contribue à accroître la compétitivité de l'économie des pays qui adhèrent à ce système. C'est à

3 Pour plus de détails, voir Commission européenne (2001) et Fairclough & Wodak (2008).

l'intérieur de ce cadre général que nous devons interpréter les récentes réformes de l'université lancées dans plusieurs pays européens.

Ces réformes poursuivent, en général, un double objectif. En premier lieu, elles visent à faciliter la mobilité des étudiants et des chercheurs. Réduire les entraves internationales à la mobilité, en principe, devrait permettre aux meilleures universités d'attirer les étudiants et les chercheurs les plus talentueux. En second lieu, elles visent à accroître la productivité des universités en termes de quantité et de qualité de la recherche par le biais d'un financement sélectif des universités basé sur des évaluations comparatives périodiques. Néanmoins, mesurer la qualité d'une université et des activités de recherche n'est pas facile. Une telle évaluation ne peut dépendre que de variables complexes et multidimensionnelles. L'UE a été incapable de fournir rapidement des indicateurs fiables, valables et surtout *partagés* qui puissent informer correctement les étudiants et permettre une comparaison méthodologiquement solide entre les universités européennes, même si le système *U-Multirank* constitue une étape dans cette direction. Ce vide a été progressivement rempli par des indicateurs et des classements (ou *rankings*) provenant d'autres pays, notamment de Chine et des Royaume-Uni, qui se révèlent bien peu adaptés à la réalité de l'Europe continentale et dont l'utilisation favorise systématiquement le monolinguisme dans l'enseignement et la recherche.

Ce chapitre est organisé de la façon suivante: dans la première partie, j'examinerai l'impact des *rankings* des universités sur la diversité linguistique dans l'enseignement. Dans la deuxième partie, j'approfondirai les conséquences linguistiques des indicateurs utilisés dans l'évaluation des universités. Dans les deux cas, je montrerai que les classements et les indicateurs actuellement utilisés favorisent directement ou indirectement le monolinguisme dans la communication scientifique, autrement dit la convergence vers l'utilisation d'une seule langue, l'anglais, pour l'élaboration et la transmission du savoir. Dans la troisième partie, on proposera un certain nombre de suggestions pour améliorer les systèmes d'évaluation actuels. La quatrième partie, me permettra de résumer et de conclure.

2. Les conséquences linguistiques de la mobilité internationale

Plusieurs raisons expliquent le fort intérêt des États et des universités à augmenter le nombre d'inscriptions d'étudiants étrangers, au-delà des motivations traditionnelles, à savoir promouvoir les échanges interculturels, faciliter la circulation des idées et former les élites internationales, outil fonctionnel à l'influence culturelle (ou *soft power*) d'un pays⁴.

Tout d'abord, la mise en place d'une économie fondée sur la connaissance a mis en évidence l'importance économique que revêt pour un pays sa capacité à attirer du personnel qualifié de l'étranger, catégorie comprenant non seulement, bien sûr, les chercheurs universitaires, mais également les étudiants, et en particulier les plus prometteurs (on parle à cet égard, de façon exagérée, de « guerre des cerveaux » ou de « bataille des talents »). Les mesures visant à accroître la mobilité internationale des étudiants peuvent donc être considérées comme une forme de politique d'immigration sélective⁵. D'autre part, les étudiants étrangers peuvent constituer une source de financement supplémentaire pour les universités qui appliquent des frais de scolarité différenciés en fonction de leur pays de provenance (OCDE 2014).

Il existe toutefois une autre raison qui explique cette attention croissante et *urgente* pour la mobilité étudiante, et dont l'importance est à notre avis beaucoup plus grande aujourd'hui que dans le passé. Il s'agit du fait que le nombre (ou le pourcentage) d'étudiants étrangers *en tant que tel* est désormais interprété comme un indicateur reflétant la qualité ou le prestige d'une université⁶. Le « pourcentage d'étudiants étrangers sur le total des inscrits », par exemple, constituait un des indicateurs utilisés entre 2004 et 2009 dans le classement international des universités *Times Higher Education World University Ranking* (THE), comptant pour 5 % dans le résultat final. Dès 2010, le classement THE est devenu

4 Sur le rôle de la formation universitaire comme outil de *soft power*, voir Nye (2004 : 44–55).

5 Voir à ce sujet OCDE (2008a), Bertoli *et al.* (2009) et Doomernik *et al.* (2009).

6 Un exemple en est fourni par Maccacaro – Mantovani (2007 : 66).

Times Higher Education – Thompson Reuters World University Ranking, à l'intérieur duquel le ratio entre étudiants en mobilité internationale et étudiants nationaux compte pour 2,5 % dans le résultat final.

La logique derrière cet indicateur est simple : les meilleures universités attirent des étudiants de pays étrangers, et donc un pourcentage élevé d'étudiants étrangers pourrait être considéré comme une *conséquence* de la qualité de l'enseignement et de la recherche d'une université. Cependant, l'utilisation explicite de cet indicateur dans les classements internationaux et dans les médias a influencé la structure des incitations des acteurs institutionnels qui ont maintenant intériorisé cet indicateur dans leurs stratégies de développement. Avoir un pourcentage élevé d'étudiants étrangers est vu maintenant comme une *fin en soi*, ou, pour être plus précis, comme un objectif à atteindre justement pour améliorer la réputation d'une université ou pour améliorer la position de l'institution dans les classements internationaux. Cause et effet ont été inversés. Par exemple, une enquête mandatée par le Sénat de la République française et réalisée auprès de 106 directeurs d'établissements d'enseignement supérieur français a étudié leur sentiment sur les classements internationaux des universités. Les résultats montrent que 83 % de ces directeurs ont pris des mesures concrètes destinées à améliorer le rang de leur établissement dans les classements internationaux (Bourdin, 2008 : 99). Sur l'influence des classements internationaux sur les choix stratégiques des universités, voir aussi Van Parijs (2009) et Weingart (2005).

Notons que cet indicateur présente plusieurs points faibles et qu'en général il ne peut donc pas être considéré comme fiable. Il est certes probable que les universités les plus prestigieuses réussissent à attirer des étudiants de pays étrangers, mais on ne peut nier que de nombreux autres facteurs interviennent dans les décisions de mobilité des étudiants. La distance géographique est un facteur important. Par exemple, 35,8 % des étudiants en mobilité internationale aux Pays-Bas proviennent d'Allemagne, et 34,9 % des étudiants étrangers en Belgique sont de nationalité française (OCDE 2014 : 394). En outre, un étudiant peut décider d'aller étudier dans un autre pays parce que les frais d'inscription sont moins élevés. Par exemple, plusieurs universités aux Pays-Bas qui proposent des programmes en anglais mettent justement en avant cet argument

pour attirer des étudiants d'Angleterre, où les frais d'inscription sont nettement plus élevés⁷.

Parmi les facteurs sous-jacents intervenant dans le choix du pays d'accueil, la langue parlée et employée dans l'enseignement joue également un rôle important, même si celle-ci n'a aucune relation spécifique et nécessaire avec la qualité de l'enseignement. En premier lieu, il est évident que la mobilité est plus simple entre pays ou régions ayant la même langue. Comme le remarque Hughes, toutes choses égales par ailleurs, les données suggèrent que les étudiants en mobilité internationale ont tendance à choisir des pays offrant un contexte éducatif similaire en termes culturels et linguistiques à celui de leur pays d'origine (2008 : 10). Par exemple, 25,5 % des étudiants en mobilité internationale en Suisse proviennent d'Allemagne, 17,4 % de France, et 8,8 % d'Italie ; 39,4 % des étudiants en mobilité internationale en Autriche sont allemands (OCDE 2014 : 394). En second lieu, l'enseignement des langues étrangères dans les écoles a un rôle déterminant dans le choix de mobilité internationale. Selon l'OCDE, en effet,

C'est pourquoi les pays où l'enseignement est dispensé dans des langues largement répandues (l'allemand, l'anglais, l'espagnol, le français et le russe, par exemple) sont ceux qui accueillent le plus d'étudiants en mobilité internationale, tant en valeur absolue qu'en valeur relative. Le Japon échappe à ce constat : il accueille un grand nombre d'étudiants en mobilité internationale, dont 93 % sont originaires d'Asie, malgré une langue d'enseignement peu parlée dans le monde. La popularité de pays à dominante anglophone, tels que l'Australie, le Canada, les Etats-Unis, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni, s'explique en partie par le fait que l'anglais s'est élevé progressivement au rang de langue « mondiale ». L'anglais est aussi la langue que les étudiants désireux d'étudier à l'étranger sont susceptibles d'avoir apprise dans leur pays d'origine et/ou de vouloir perfectionner par le biais d'une immersion en pays anglophone (OCDE 2014 : 394).

Le facteur linguistique joue donc essentiellement en faveur des universités situées dans des pays anglophones, et cela a une influence sur la direction des flux d'étudiants étrangers. Par exemple, « l'accroissement rapide des effectifs d'étudiants étrangers observé en Australie, au Canada, et surtout

7 On signale différents articles dans la presse britannique à ce propos, par exemple, Hodge (2009) et Collinson (2015).

en Nouvelle-Zélande entre 2000 et 2006 peut dans une certaine mesure être attribué à des considérations linguistiques » (OCDE, 2008b : 377).

C'est à la lumière des raisons que nous venons d'énumérer que doivent être analysées les politiques visant à augmenter l'offre didactique en anglais, adoptées par certaines universités en Europe continentale. D'après les résultats d'une enquête menée par Wächter & Maiworm (2014 : 54), sur un échantillon de 417 coordinateurs de faculté ou de département et 793 directeurs des programmes en anglais de nombreuses universités européennes, l'introduction de programmes entièrement en langue anglaise est en effet justifiée en premier lieu justement par le besoin d'attirer des étudiants étrangers (81 % des réponses des coordinateurs et 79 % des directeurs). L'offre de programmes universitaires enseignés entièrement en langue anglaise (PLA) est en expansion en Europe (nous excluons bien sûr le cas des pays anglophones et des parcours d'étude dans lesquels l'enseignement de la langue et/ou de la littérature anglo-saxonne constituent l'objet d'étude). Le nombre de programmes européens où l'enseignement est dispensé entièrement en anglais, selon les enquêtes de Wächter & Maiworm (2014 : 36), était de 725 en 2001, 2389 en 2007 et 8089 en 2014. Même si ces résultats doivent être interprétés avec prudence, parce que certaines bases de données n'existaient pas en 2001 et 2007, ils mettent de toute façon clairement en évidence une forte augmentation du nombre des PLA. Le Tableau 1 ci-dessous montre la valeur de trois indicateurs de l'importance relative des PLA dans différentes régions européennes.

Tableau 1 : Indicateurs de l'importance relative des PLA, par région (%).

	Région						Total
	Europe du Nord	Pays baltes	Europe centrale de l'ouest	Europe centrale de l'est	Europe du sud-ouest	Europe du sud-est	
Pourcentage d'institutions d'enseignement supérieur proposant des PLA	60,6	38,7	44,5	19,9	17,2	18,3	26,9

Pourcentage de PLA sur le total des programmes	19,9	10,3	9,9	5,0	2,8	2,1	5,7
Pourcentage d'étudiants inscrits à un PLA pour l'année universitaire 2013–2014	5,3	1,7	2,2	1,0	0,5	0,8	1,3

Source : Wächter & Maiworm (2014 : 38)

Europe du Nord : *Danemark, Finlande, Islande, Norvège, Suède.*

Pays baltes : *Estonie, Lituanie, Lettonie.*

Europe centrale de l'ouest : *Allemagne, Autriche, Belgique, Pays-Bas, Suisse.*

Europe centrale de l'est : *Hongrie, Pologne, République tchèque, République slovaque, Slovénie.*

Europe du sud-ouest : *Espagne, France, Italie, Portugal.*

Europe du sud-est : *Bulgarie, Croatie, Chypre, Grèce, Roumanie, Turquie.*

Il s'agit donc d'un phénomène quantitativement limité dans son ensemble. Un peu moins de 6 % des programmes universitaires en Europe continentale est dispensé entièrement en anglais. Mais il s'agit d'un phénomène en fort et rapide développement, notamment au niveau des masters et dans certaines disciplines. La plupart des programmes universitaires enseignés entièrement en langue anglaise sont des masters (80 %) alors que les programmes au niveau licence représentent 20 % du total. Les PLA sont plus répandus en économie et gestion d'entreprise, études d'ingénieur et sciences dures. Il est à noter que souvent la raison qui sous-tend les processus d'anglicisation des programmes d'étude est (i) que l'étudiant étranger en tant que tel « connaît » l'anglais, et (ii) qu'il ne connaît pas d'autres langues étrangères et il n'est pas nécessaire d'exiger de lui qu'il connaisse ou apprenne la langue du pays d'accueil, y compris souvent dans des pays où sont utilisées des langues de longue tradition scientifique et de diffusion internationale.

La mobilité internationale lance donc des défis inédits dans l'organisation des systèmes d'enseignement universitaire nationaux, puisqu'elle

nécessite d'adapter les programmes et les méthodes d'enseignement traditionnels à un public hétérogène du point de vue culturel et linguistique (OCDE, 2008a : 370 ss.). Les réponses à ces défis sont de toute évidence complexes, mais on peut se demander si développer une offre de formation exclusivement en langue anglaise constitue la meilleure réponse possible⁸, compte tenu, entre autres, de l'avantage comparatif dont jouissent de toute façon les pays anglophones (voir le paragraphe 4). Il existe au moins quatre points de controverse associés à l'anglicisation des programmes d'étude. Nous devons tout d'abord nous interroger sur l'efficacité des enseignements en anglais dans la transmission du savoir, notamment dans des classes où la grande majorité des étudiants et des professeurs parlent la langue locale comme langue maternelle. Il est trop tôt pour faire une évaluation, mais un certain nombre d'auteurs signalent déjà une baisse de la qualité de l'enseignement (Huang & Schneider-Mizony 2014, Donohue & Erling 2012, HRK 2011, Reithofer 2013).

Deuxièmement, les possibles conséquences à long terme de cette tendance ne sont pas encore définies. Il n'apparaît pas encore clairement, par exemple, si les cours dispensés en anglais sont destinés à s'ajouter ou à remplacer les cours existant dans les langues locales, surtout au niveau des mastères et des doctorats. Plusieurs exemples laissent penser que le second scénario n'est pas improbable, notamment en raison des tensions financières générées par les coûts de gestion de programmes parallèles dispensés en deux langues. Le besoin de limiter les coûts de gestion pourrait en effet inciter certaines universités à supprimer les doublons, à savoir les cours dispensés dans les langues nationales. En Italie, l'université Politecnico di Torino⁹ a supprimé et remplacé plusieurs programmes en langue italienne par leurs équivalents en anglais, accompagnant cette politique d'une série d'initiatives à l'adresse des lycées de la région afin de favoriser l'apprentissage de l'anglais comme préparation pour l'accès aux études universitaires. En outre, le Politecnico di Torino a mis en place pendant plusieurs années une politique de dissuasion systématique

8 Des programmes de mobilité étudiante comme *Erasmus*, lancé par l'Union européenne en 1987, n'ont pas nécessairement exigé une anglicisation de l'offre de formation.

9 Ce nom peut être traduit littéralement par « École polytechnique de Turin ».

à l'apprentissage en langue italienne, car les inscrits à une licence en anglais étaient en effet exemptés du paiement des frais de scolarité pour leur première année d'inscription (Gazzola, 2008 : 6). En 2012, une autre prestigieuse université italienne, le *Politecnico di Milano* a annoncé que l'anglais allait devenir la langue exclusive d'enseignement au niveau master et doctorat (voir plusieurs contributions dans Maraschio & De Martino, 2012). Cette décision a fait l'objet d'un recours administratif qui a ensuite fait naître un litige devant la Cour constitutionnelle qui le 24 février 2017 a déclaré qu'il est inconstitutionnel d'exclure totalement la langue italienne de l'enseignement universitaire.

À long terme, la diffusion progressive de la connaissance de l'anglais parmi la population, due à la fois aux politiques d'enseignement des langues étrangères à l'école, et au prestige croissant de cette langue, pourrait pousser encore davantage les universités à s'orienter vers une offre de formation exclusivement en anglais. Cela en effet leur permettrait de recruter aussi bien les étudiants nationaux que les étudiants étrangers. Au Danemark et aux Pays-Bas, par exemple, pays où une bonne connaissance de l'anglais est plutôt répandue, les programmes entièrement en anglais représentent déjà, respectivement, 38 % et 30 % de l'offre de formation (Wächter – Maiworm, 2014 : 43–44), et il semble que ce pourcentage soit destiné à augmenter. Selon une enquête menée en 2016 par le quotidien néerlandais *de Volkskrant* sur 1 632 programmes universitaires offerts par les treize universités des Pays-Bas, 60 % de l'offre de formation est désormais en anglais (Bouma, 2016) ; ce pourcentage monte à 70 % pour les mastères. En outre, selon cette enquête, 60 % des 5 745 étudiants interrogés déclare que l'enseignement en anglais fait diminuer la qualité de l'enseignement. À l'occasion de la rentrée 2014 à la Vrije Universiteit d'Amsterdam, le président a déclaré que : « à terme, l'anglais deviendra notre langue de communication, et je ferai ce *speech* en anglais » (cité par Beheydt 2015 : 33). L'introduction et la diffusion de MOOC (*Massive Open Online Courses* ou Cours en ligne ouverts et massifs) permettent aux universités d'atteindre un public international pratiquement illimité. Les politiques linguistiques mises en place par les universités suivent donc une logique de court terme qui pourrait ne pas être compatible avec l'objectif à long terme de la société de faire en sorte que la langue nationale conserve sa fonction de langue d'élaboration et

de transmission verticale du savoir technique et scientifique. Il est à noter en effet que les étudiants d'aujourd'hui (c'est-à-dire les enseignants de demain) qui suivent des cours exclusivement en anglais à partir de la licence n'entrent pas en contact avec le répertoire des termes techniques et scientifiques de la langue nationale.

En troisième lieu, cette évolution pose différentes questions d'équité et justice sociale qui restent souvent ignorées. Si l'anglais occupe un espace croissant dans l'enseignement universitaire en se substituant aux langues nationales, cela implique que de nombreux Européens verront se réduire leurs possibilités d'avoir accès au savoir spécialisé dans leur propre langue, ou bien qu'ils seront obligés de fait de se déplacer pour trouver ailleurs des programmes dans leur langue nationale, avec à leur charge des coûts d'ajustement supplémentaires. En outre, en Europe continentale, les programmes enseignés entièrement en anglais sont offerts dans la plupart des cas par des universités financées essentiellement sur le budget de l'État, autrement dit, en définitive, par tous les contribuables. Les frais moyens d'inscription sont nettement moins élevés dans les universités de l'Europe continentale qu'en Angleterre ou aux USA, et cela justement parce que ces universités sont financées surtout avec l'argent public. Il est donc légitime de se demander quel est l'intérêt du contribuable à financer un système universitaire qui risque d'introduire des obstacles inédits à la transmission verticale des savoirs.

En quatrième lieu, si l'offre d'enseignements entièrement en anglais peut effectivement aider les universités à attirer davantage d'étudiants étrangers, elle ne favorise pas forcément leur insertion dans la société du pays d'accueil ni dans le système économique de ce pays, et ceci à cause du manque de compétences des diplômés dans la langue locale. Un parcours d'études exclusivement en anglais peut en effet réduire les incitations des étudiants en mobilité internationale à apprendre la langue locale. Si les étudiants venant de l'étranger ne restent pas travailler dans le pays d'accueil après l'obtention de leur diplôme, cela peut avoir pour effet un manque de recettes fiscales et un faible rendement de l'investissement public en formation. Une enquête menée en Allemagne sur 302 étudiants en mobilité internationale ayant suivi des cours exclusivement enseignés en anglais montre que 76 % des personnes interrogées déclarent qu'il devrait être obligatoire pour les étudiants de suivre des cours

d'allemand pendant la période d'étude en anglais, et 62 % se déclarent favorables à des programmes où les cours seraient donnés en anglais et allemand dans le but d'inciter les étudiants à apprendre la langue locale (Priegnitz, 2014). Le manque de compétences en allemand peut en effet devenir un obstacle dans la recherche d'emploi sur le marché du travail local ; c'est ainsi que seulement 34 % des personnes interrogées sont restées en Allemagne après la fin du programme (Priegnitz, 2015). Selon les données officielles du Ministère de l'éducation néerlandais, seulement 27 % des étudiants en mobilité internationale qui ont fait leurs études en anglais restent aux Pays-Bas après l'obtention de leur diplôme, alors que 70 % d'entre eux auraient aimé y rester.¹⁰ Le manque de compétences en néerlandais est une des raisons qui expliquent cet écart. Un rapport de l'institut finlandais pour la recherche économique montre que pour rentabiliser l'investissement public dans la formation des étudiants étrangers en Finlande, il faudrait que les étudiants qui obtiennent leur diplôme restent travailler en Finlande, puisqu'ils paieraient ainsi leurs impôts dans ce pays (Garam *et al.* 2014).

Il est souvent difficile d'évaluer si l'introduction ou l'élargissement des parcours d'étude proposés en anglais répond à une réelle demande de la part des étudiants, aux nécessités objectives du marché du travail, ou s'il s'agit au contraire d'un simple « signal d'internationalisation » que les universités veulent transmettre pour dorénavant leur image ou pour améliorer leur position dans les classements internationaux, mais tout porte à croire que ce dernier facteur joue un rôle décisif. Les données reportées par Wächter et Maiworm (2008 : 70), par exemple, suggèrent que, dans la plupart des cas, l'introduction de programmes entièrement dispensés en anglais est une décision venue d'en haut, à savoir des autorités universitaires, plutôt que le résultat d'une demande des étudiants. L'expérience des Pays-Bas et de l'Allemagne, comme indiqué ci-dessus, semble montrer qu'il vaut mieux viser le développement de répertoires plurilingues incluant de bonnes compétences dans la langue locale. Il faut noter qu'une augmentation de l'offre de formation en anglais peut avoir des effets positifs, comme par exemple élargir l'éventail des pos-

10 <<https://www.government.nl/latest/news/2013/11/25/bussemaker-wants-strong-ties-between-international-students-and-the-netherlands>>. Consulté le 3 mai 2016.

sibilités de choix de formation. Cependant, en l'absence de politiques linguistiques d'accompagnement explicites et appropriées, celle-ci peut aussi avoir, à terme, des conséquences négatives sur la diversité linguistique ou entraîner des résultats discriminatoires ou contre-productifs.

3. Les conséquences linguistiques de l'évaluation des activités de recherche

L'augmentation de la mobilité n'est cependant pas le seul facteur à constituer un défi pour la diversité linguistique européenne. Dans plusieurs pays européens, les gouvernements ont mis ou mettent en place des systèmes de financement sélectifs aux universités, qui sont destinés à récompenser la qualité et la quantité de la recherche académique. Comme il a été signalé au début de ce chapitre, l'émergence de l'économie fondée sur la connaissance a mis en évidence la relation entre d'une part la capacité d'un pays de produire recherche et technologie d'avant-garde, et d'autre part l'augmentation de la compétitivité de ce même pays. Le financement sélectif des universités est un moyen pour inciter ces dernières à augmenter leur productivité scientifique et à devenir plus compétitives.

Etablir une comparaison entre universités basées sur la qualité de la recherche n'est toutefois pas chose aisée, compte tenu de la nature complexe de l'objet à évaluer, et il est donc nécessaire de faire appel à des *indicateurs*. Parmi les indicateurs utilisés, une importance de tout premier plan est souvent attribuée aux indicateurs bibliométriques, des indices calculés sur la base des citations que reçoivent les articles publiés dans les revues scientifiques. Le plus important parmi ces indicateurs bibliométriques est le *facteur d'impact* (Impact Factor) d'une revue, défini comme le rapport entre d'une part le nombre de citations que reçoivent les articles de cette revue au cours des deux années précédentes, et d'autre part le nombre d'articles publiés dans cette même revue pendant la même période.

Le facteur d'impact est utilisé comme indicateur de qualité des revues scientifiques car l'on *admet* qu'une bonne revue l'est vraiment si les

membres de la communauté scientifique citent fréquemment les articles qu'elle contient. Il s'ensuit qu'*en principe*, plus le facteur d'impact d'une revue est important, plus on peut supposer que, en règle générale, les articles qu'elle contient sont de bonne qualité. Le facteur d'impact devrait en ce sens refléter la qualité des articles des chercheurs d'une université donnée, et donc la qualité de la production scientifique de l'université elle-même. Il y a cependant de forts doutes que cela soit effectivement le cas. L'étude de Baccini et De Nicolao sur 9 199 publications scientifiques examinées en 2013 par l'Agence nationale italienne pour l'évaluation de l'université et de la recherche (ANVUR) à la fois avec le système peer-review et avec les indicateurs bibliométriques montre que seulement dans un tiers des cas les résultats de l'évaluation faite avec ces deux méthodes convergeaient (Baccini & De Nicolao, 2016).

Néanmoins, l'utilisation du facteur d'impact comme instrument d'évaluation pour guider les choix de financement sélectif aux universités se développe dans plusieurs pays. Celui-ci est utilisé, à des degrés variables, en Espagne, au Canada, en Hongrie, dans les pays du Nord, en Chine, au Pakistan et en Corée du Sud¹¹. Dans certains cas, on donne une prime individuelle aux chercheurs qui publient des articles dans des revues avec un facteur d'impact élevé (Hicks & Wouters, 2015). Depuis 2009, le facteur d'impact est utilisé aux fins d'évaluation de la qualité des activités de recherche scientifique également en Italie par l'effet de la loi n° 1 de 2009 et des décrets d'application adoptés ensuite par le Ministère italien de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche (Gazzola, 2012). Dans le cas de l'Italie, l'évaluation de la qualité des articles est dirigée par l'ANVUR, et dans certaines disciplines, comme la chimie, cette évaluation est faite d'une façon mécanique sur la base du seul facteur d'impact et du nombre de citations. Aucun expert n'effectuera une lecture systématique des produits scientifiques évalués avec ce système (ANVUR 2012).

Les principales raisons qui expliquent le succès du facteur d'impact, tout comme celui des autres indicateurs bibliométriques (ou citationnels), sont au nombre de deux. D'une part, il est souvent perçu comme

11 Je renvoie à Fuyuno et Cyranoski (2006), Weingart (2005), Bordons *et al.* (2002), Seglen (1997).

un indice qualitatif objectif. Et d'autre part, une évaluation effectuée par le biais des indicateurs bibliométriques est moins coûteuse qu'une évaluation qualitative réalisée par des experts indépendants. En réalité, il existe de nombreux doutes sur la fiabilité du facteur d'impact comme indicateur de la qualité de la recherche scientifique (voir par exemple Hicks & Wouters 2015, Archambault & Larivière 2009, Merlet & *et al.* 2007, Weingart 2005 & Seglen 1997). Le facteur d'impact peut facilement être manipulé et le nombre de citations est influencé par des variables qui n'ont rien à voir avec la qualité du contenu, comme par exemple l'ordre de publication des articles dans une revue (Coupé & *et al.* 2010). Par ailleurs, le facteur d'impact se réfère à la revue et non à l'article, c'est-à-dire au produit de recherche sur lequel l'évaluation est réalisée. Les experts recommandent donc une attitude très prudente quant à l'utilisation du facteur d'impact pour l'évaluation, le déconseillant dans tous les cas pour l'évaluation individuelle des chercheurs.

Au-delà de ces aspects techniques, il faut en outre signaler qu'une des conséquences de l'utilisation du facteur d'impact dans les évaluations sera de renforcer encore la prééminence de la langue anglaise dans la communication scientifique¹². En premier lieu, les chercheurs ont tendance à lire (et donc à citer) des travaux dans une langue qu'ils maîtrisent bien. En second lieu, la plupart du temps le facteur d'impact est calculé — tout comme les autres indicateurs bibliométriques — à partir de systèmes de catalogage des revues scientifiques qui privilégient celles en langue anglaise. C'est le cas, par exemple, de l'ISI (*Institute for Scientific Information*), qui appartient à présent à la société américaine Thomson Reuters, laquelle du reste ne fait aucun mystère de ses stratégies linguistiques :

Aujourd'hui, l'anglais est la langue universelle de la science. C'est pour cette raison que Thomson Reuters privilégie les revues qui publient l'intégralité des textes en anglais ou, pour le moins, les références bibliographiques. Beaucoup de publications, recensées par le *Web of Science*®, publient uniquement leurs données bibliographiques en anglais, et l'intégralité de l'article dans une autre langue. *Néanmoins, il est clair que, progressivement, les revues les plus importantes pour*

12 Sur ce thème, voir aussi Ammon (2006), Phillipson (2006), et Carli & Calaresu (2003).

*la communauté scientifique internationale publieront l'intégralité de leurs articles en anglais*¹³ (italique ajouté).

Il s'agit là de toute évidence d'une exagération. Le Brésil, par exemple, produit quelque 5 986 revues scientifiques, pour la plupart en portugais, mais seules 17 d'entre elles étaient répertoriées dans la liste du *Web of Science* en 2005 (Hamel, 2007 : 63). Une recherche menée en 2014 sur 75 513 articles scientifiques publiés dans le domaine de la conservation de la biodiversité montre que près de 36 % de la littérature n'a pas été publiée en anglais (Amano *et al.* 2016). Cependant, le recours massif aux listes et aux indicateurs bibliométriques dans les systèmes d'évaluation est en train d'accélérer et faciliter le passage à l'anglais comme langue obligatoire de rédaction d'articles, non seulement dans les sciences dures, mais aussi dans les sciences humaines et sociales (Carli & Calaresu 2003). La *Rivista Italiana di Scienza Politica*, par exemple, qui est généralement reconnue comme la revue la plus prestigieuse de science politique en italien, diffusée également à l'étranger, a décidé récemment de passer à l'anglais pour obtenir un facteur d'impact plus élevé dans le *Web of Science*.

Il reste encore de nombreuses questions ouvertes. En premier lieu, l'utilisation quasi exclusive des banques de données de Thomson Reuters ou Elsevier pour calculer le facteur d'impact et d'autres indicateurs bibliométriques a fait que ces indicateurs ont toujours eu tendance à surreprésenter la production scientifique en anglais et plus généralement la communauté scientifique anglo-saxonne, ce qui nuit au pluralisme des points de vue, diminue l'impact social de la recherche et entrave la communication verticale du savoir. La littérature sur ce thème est vaste ; on renvoie, entre autres, à Hicks & Wouters (2015), Commission européenne (2010), Archambault & Larivière (2009), Carli & Calaresu (2007), Ehlich (2004), Unesco (2005) et Van Leeuwen *et al.* (2001). La tendance à privilégier les revues anglo-saxonnes, dans les sciences sociales, contribue à orienter l'objet même de la recherche et donc la direction de la distribution du talent des chercheurs vers certains thèmes plutôt que d'autres. Par exemple, entre 1985 et 2004, les articles publiés dans cinq revues parmi les revues d'économie les

13 Source : <http://thomsonreuters.com/products_services/science/free/essays/journal_selection_process>. Consulté le 3 mai 2016.

plus importantes avaient comme objet les USA dans 2 383 cas, alors qu'on ne comptait pour la même période que 39 articles sur l'Inde, 65 articles sur la Chine et 34 articles seulement sur l'Afrique Subsaharienne (Dasa *et al.* 2013).

Deuxièmement, évaluer les universités situées dans des pays non anglophones sur la base d'indicateurs biaisés au bénéfice de la langue anglaise, et lier une partie du financement des universités aux résultats de cette évaluation, revient de toute évidence à inciter financièrement les chercheurs *a priori* à privilégier l'anglais pour leurs publications. Même s'il est encore trop tôt pour faire un bilan, il faut souligner que ces politiques d'évaluation équivalent *de facto* à une politique linguistique pouvant avoir un impact considérable sur la capacité des autres langues à conserver leur importance en tant que langues de culture scientifique (Gazzola, 2012).

En troisième lieu, il faut remarquer qu'il n'existe aucune corrélation nécessaire entre la langue de publication et la qualité ou la visibilité de la recherche scientifique (Gazzola, 2009 : 11). À titre de comparaison, notons que 90 % des articles publiés dans les revues scientifiques ne sont jamais cités (Merlet *et al.* 2007: 11). Pour finir, si d'une part il est compréhensible que les agences ou organismes chargés de l'évaluation de la qualité des activités de recherche ressentent le besoin d'utiliser des indicateurs quantifiables pour guider leurs choix de financement sélectif, il faut toutefois s'interroger sur la réelle qualité des indicateurs utilisés et sur la représentativité des systèmes de catalogage des revues sur lesquels les indicateurs sont calculés.

4. Propositions pour améliorer les systèmes d'évaluation existants

L'utilisation de mauvais indicateurs dans l'évaluation de la qualité de l'enseignement et des activités de recherche favorise de façon artificielle le monolinguisme dans l'enseignement et la recherche. Ceci pourrait entraîner une érosion de la capacité des autres langues à assurer cer-

taines fonctions dans la communication¹⁴, ainsi que des effets négatifs sur l'efficacité et l'équité de l'élaboration et transmission du savoir. Il est toutefois possible de penser à certains principes d'intervention qui pourraient fournir une base pour des mesures de rééquilibrage. Pour des raisons de place, je me limiterai à n'en présenter que quelques-uns.

a. Il est nécessaire de démystifier les classements internationaux des universités existants, notamment les classements réalisés par l'Université Jiao Tong de Shanghai (ou « *Classement de Shanghai* ») et par le *Times Higher Education – Thompson Reuters World University Ranking*. Selon un rapport de l'Association européenne des universités, ces classements sont totalement arbitraires parce qu'ils dépendent d'indicateurs choisis et du poids subjectif qui leur est attribué (Rauhvargers, 2011). Une analyse comparée de différents classements mandatée par le ministère norvégien de l'éducation a montré que même les classements les plus renommés se basent sur des poids subjectifs et sur des données douteuses. Par conséquent, ils sont incapables de fournir des renseignements fiables aux décideurs politiques qui doivent améliorer le système d'éducation (Piro & *et al*, 2014). L'obsession et l'engouement pour les *rankings* ont même créé un marché de spécialistes et de conseillers qui vont jusqu'à demander 30 000 € pour aider les universités à monter rapidement dans les classements.¹⁵ Certaines universités européennes paient des intermédiaires pour aller chercher des étudiants à l'étranger, notamment en Inde et au Pakistan, pour faire augmenter rapidement le nombre d'étudiants étrangers inscrits et pouvoir ainsi monter dans les *rankings*.¹⁶ En d'autres termes, les classements ne constituent pas un outil transparent et « objectif » pour mesurer la qualité de l'enseignement et de la recherche ; ils sont devenus des systèmes de comparaison arbitraires, peu fiables et qui peuvent être facilement manipulés. Il faut insister sur ce point : les

14 Une réflexion est en cours dans divers pays d'Europe du Nord sur la perte de fonctionnalité des langues nationales dans le monde universitaire. Pour le Danemark voir Kulturministeriet (2008) et pour la Suède DGLF (2007 : 174–179).

15 Information personnelle donnée par un membre de la *International Association of Universities*.

16 Information personnelle donnée par un membre de la *International Association of Universities*.

classements et les indicateurs actuellement à la mode *sont* le problème. Il existe environ 17 000 universités dans le monde, mais seulement 1 à 3 % d'entre elles figurent dans les *rankings* internationaux (Rauhvargers 2011). Les classements internationaux des universités montrent quelques centaines d'universités qui sont censées être les « meilleures » du monde. Ce faisant, « ils ont créé des problèmes à des milliers d'universités qui font simplement leur travail [...]». Cette fièvre des classements a créé le besoin d'être classé, parce que 'si on n'est pas dans les classements, on n'existe pas'» (Rauhvargers, 2011 : 16).

b. Les classements ne vont cependant pas disparaître parce qu'ils répondent à une demande d'information de la part des étudiants, des familles et des agences de financement de la recherche. C'est pour cette raison qu'il faut développer et *promouvoir* des indicateurs différents qui prennent en compte la diversité linguistique. La comparaison entre les universités européennes, par exemple, devrait être faite en appliquant des critères communs et partagés qui tiennent compte aussi de l'importance de compétences multilingues. Par exemple, au lieu d'utiliser le simple nombre ou pourcentage d'étudiants étrangers inscrits comme indicateur de qualité des activités d'enseignement, on pourrait utiliser le nombre ou pourcentage d'étudiants étrangers qui achèvent leurs études *et* qui obtiennent un certificat de connaissance de la langue (ou d'au moins une des langues) du pays d'accueil égal au niveau C1 du Cadre européen commun de référence pour les langues. Cela inciterait fortement les universités à soigner davantage la formation linguistique des étudiants étrangers qu'elles accueillent.

c. L'enseignement *de et dans* plusieurs langues dans les universités devrait être considéré comme un investissement stratégique, et donc renforcé. Cela augmenterait les possibilités pour les étudiants étrangers d'avoir accès à des cours dans la langue de leur lieu d'étude. Dans certains cas, les parcours en anglais peuvent être un moyen efficace pour attirer des étudiants depuis l'étranger, mais affirmer qu'il vaut mieux en général s'orienter vers une offre de formation en anglais pour favoriser l'insertion d'étudiants étrangers revient dans certains cas à rendre impossible l'enseignement dans les langues nationales.

d. En quatrième lieu, les politiques visant à augmenter l'offre de formation en anglais obligent les universités des pays non anglophones à investir des ressources supplémentaires (ou qui pourraient être utilisées pour d'autres fins) pour adapter leurs structures administratives à une communication bi- ou trilingue. Rivaliser avec les universités anglophones sur le terrain de la langue est en effet une bataille perdue d'avance. En matière de mobilité étudiante, par exemple, les universités anglophones jouissent d'un avantage comparatif indéniable, dû au statut mondial de l'anglais. Comme le remarque Hughes, la prééminence des institutions des pays anglophones sur le marché global de l'enseignement universitaire « soulève des considérations d'ordre pratique et éthique à divers niveaux, [car] à l'échelle nationale, les pays non anglophones ont des difficultés à rivaliser en termes de bénéfices liés à l'internationalisation de l'enseignement supérieur dans la mesure où le marché joue tout simplement en leur défaveur » (Hughes, 2008 : 9). Les universités de l'Europe continentale qui offrent des cours en anglais peuvent espérer faire concurrence aux grandes universités anglo-saxonnes essentiellement en proposant des frais d'inscription moins élevés. Ceci soulève également le problème de la justice linguistique distributive¹⁷, autrement dit des effets distributifs asymétriques (matériels et symboliques) entre communautés linguistiques. Précisons dès maintenant que ce qui pose problème, c'est l'hégémonie linguistique, plus que l'utilisation de l'anglais en soi, car des problèmes analogues se poseraient si la langue dominante était l'espagnol, le chinois mandarin ou le slovaque. Un moyen de corriger l'asymétrie dans la répartition des coûts d'apprentissage, de gestion et d'utilisation linguistique en faveur de l'anglais est de modifier les règles sur les droits d'auteur et sur les droits de propriété intellectuelle (Van Parijs, 2007). L'accès à la littérature scientifique en anglais et l'acquisition de produits intellectuels (comme les brevets) dans cette langue pourraient par exemple être rendus moins chers pour les universités situées dans les pays non anglophones.

e. La publication dans des revues où les chercheurs peuvent s'exprimer dans leur langue maternelle ne devrait pas être pénalisée artificiellement

17 Sur ce thème, je renvoie à Grin (2005) et à Van Parijs (2011).

par les indicateurs bibliométriques et par des systèmes publics d'évaluation des universités systématiquement biaisés en faveur de l'anglais. Il faudrait pour cela revoir les modalités de catalogage des revues universitaires dans les banques de données internationales en favorisant un plus haut niveau de plurilinguisme. Une stratégie possible est de lier une partie du financement public aux universités au nombre de citations de ressources bibliographiques dans des langues autres que l'anglais.

5. Conclusions

Cet article a mis en évidence quelques-unes des possibles conséquences linguistiques associées aux processus de réforme des universités européennes et à l'utilisation massive des indicateurs bibliométriques et des classements internationaux des universités. L'effet le plus significatif concerne l'accélération de la convergence vers une langue unique, l'anglais, dans l'enseignement et dans la recherche. Il s'agit d'un phénomène qui, d'un côté, peut favoriser la perte de fonctionnalité des autres langues de culture, et qui, de l'autre, génère de nombreux effets distributifs entre communautés linguistiques (comme nous l'avons déjà signalé, cela ne changerait pas grand-chose si la langue hégémonique était une autre langue moderne). D'où l'importance évidente des politiques linguistiques comme mesures spécifiques d'intervention sur le changement linguistique. Précisons immédiatement sur ce point qu'il ne faudrait surtout pas interpréter le changement linguistique comme un phénomène « naturel », comme l'alternance des saisons ou les marées. Comme le remarque Crystal, en effet,

de nombreux linguistes sont convaincus que le changement linguistique est un phénomène naturel et spontané, le résultat de forces sociales et/ou linguistiques sous-jacentes avec lesquelles il est impossible, ou tout du moins non recommandé, d'interférer. Selon eux, nous devrions, en d'autres termes, « laisser notre langue tranquille » [...]. Par contre, les études sur la planification linguistique ont démontré que les groupes sociaux sont capables de modifier le développement d'une langue et que les questions normatives [c'est-à-dire celles dans lesquelles il n'est pas souhai-

table d'interférer, MG] sont très controversées. Il reste encore à déterminer jusqu'à quel point les langues peuvent être en permanence influencées par la manipulation sociale, mais il existe à présent plusieurs éléments qui tendent à prouver que ces facteurs jouent un rôle important quand on considère des questions de linguistique historique (2010: 366).

L'histoire récente de nombreuses langues minoritaires a en effet montré qu'il ne faut pas sous-estimer l'influence que peut avoir l'aménagement linguistique sur les dynamiques linguistiques (Fishman, 1991). La métaphore naturaliste n'est donc pas appropriée, car les dynamiques linguistiques s'inscrivent toujours dans un contexte qui peut être influencé par les politiques publiques et donc par les politiques linguistiques (Gazzola, 2014). La question de l'efficacité réelle de ces politiques constitue un sujet à part qui doit évidemment être abordé au cas par cas. Ce qu'il est important de souligner ici, c'est que mesurer la qualité de l'enseignement et des activités de recherche sur la base d'indicateurs biaisés en faveur de l'anglais aura très probablement une influence sur les choix des chercheurs et des étudiants quant aux langues utilisées, à moins que les effets de ces politiques ne soient rééquilibrés/corrigés par des mesures d'accompagnement. De plus, les politiques d'anglicisation de l'offre de formation universitaire auront selon toute probabilité un effet sur la manière dont sera perçue l'*utilité actuelle et attendue* de la langue nationale en tant que langue d'élaboration et de transmission du savoir.

Les politiques linguistiques visent justement à influencer les conditions à l'intérieur desquelles les individus font des *choix* par rapport aux langues à apprendre, à utiliser ou à négliger. Comme nous l'avons vu, les processus actuels de changement en matière d'évaluation de la recherche et de mobilité internationale des étudiants proposent aux chercheurs et aux universités un système d'incitations (implicites ou explicites) qui de fait peuvent avoir un effet sur leurs choix linguistiques. Si les décideurs publics envisagent non seulement de promouvoir une transmission efficace et inclusive des savoirs, de favoriser la circulation verticale de la connaissance et le pluralisme des points de vue dans la recherche, mais s'ils veulent également s'opposer à l'actuelle distorsion de la concurrence entre les universités, réduire le risque d'une marginalisation des autres langues dans la recherche et dans l'enseignement, et contrebalancer les conséquences distributives dues à l'hégémonie linguistique, il est

absolument indispensable d'intervenir sur les incitations des chercheurs et des étudiants par le biais d'une politique linguistique qui adopte de nouveaux indicateurs. Ce chapitre propose un certain nombre de suggestions dans cette direction.

Références bibliographiques

- AMANO, T., GONZALEZ-VARO, J. P., SUTHERLAND, W. J. (2016). « Languages Are Still a Major Barrier to Global Science », *PLOS Biology*, 14 (12), pp. doi :10.1371/journal.pbio.2000933.
- AMMON, U. (2006). « Language planning for international scientific communication: An overview of questions and potential solutions », *Current Issues in Language Planning*, 7 (1), pp. 1–30.
- ANVUR (2012). *Valutazione della Qualità della Ricerca 2004–2010 (VQR 2004–2010). Criteri per la valutazione dei prodotti di ricerca Gruppo di Esperti della Valutazione dell'area Scienze Chimiche (GEV03)*. Roma: Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca (ANVUR).
- ARCHAMBAULT, E. & LARIVIERE, V. (2009). « History of the journal impact factor: contingencies and consequences », *Scientometrics*, 79 (3), pp. 635–649.
- BACCINI, A. & DE NICOLAO, G. (2016). « Do they agree? Bibliometric evaluation versus informed peer review in the Italian research assessment exercise », *Scientometrics*, 108 (3), pp. 1651–1671.
- BEHEYDT, L. (2015). « Lost in translation ». L'anglicisation de l'enseignement supérieur aux Pays-Bas », *Septentrion*, 4, pp. 31–37.
- BERTOLI, S., BRÜCKER, H., FACCHINI G., MAYDA A.-M., and PERI G. (2009). *The battle for brains: how to attract talent*. Milano: Fondazione Rodolfo De Benedetti.
- BORDONS, M., FERNANDEZ, M.-T. and GOMEZ, I. (2002). « Advantages and limitations in the use of impact factor measures for

- the assessment of research performance in a peripheral country », *Scientometrics*, 53 (2), pp. 195–206.
- BOUMA, K. (2016). « Meer dan de helft van de studies volledig in het Engels », *de Volkskrant*, 26.08.2016.
- BOURDIN, J. (2008). *Rapport d'information sur le défi des classements dans l'enseignement supérieur*, 442. Paris : Sénat de la République française.
- CARLI, A. & CALARESU, E. (2003). « Le lingue della comunicazione scientifica. La produzione e la diffusione del sapere specialistico in Italia », in Valentini, Ada, Piera Molinelli, Pierluigi Cuzzolin, and Giuliano Bernini (eds.) *Ecologia linguistica. Atti del 36° congresso internazionale di studi della Società Linguistica Italiana*, pp. 27–74. Rome: Bulzoni.
- CARLI, A. & CALARESU, E. (2007). « Language and science », in Hellinger, Marlis and Anne Pauwels (eds.) *Handbook of Language and Communication : Diversity and Change*, pp. 523–552. Berlin-New York : Mouton de Gruyter.
- COLLINSON, P. (2015). « Go Dutch and save yourself £50,000 », *The Guardian*, 5 September 2015.
- Commission européenne (2001). *Réaliser un espace européen de l'éducation et de formation tout au long de la vie*, Communication de la Commission (COM/2001/0678final*). Bruxelles : Commission européenne.
- Commission européenne (2010). *Assessing Europe's university-based research*. Bruxelles : Commission européenne,
- COUPE, T., GINSBURGH, V. & NOURY, A. (2010). « Are leading papers of better quality ? Evidence from a natural experiment », *Oxford Economic Papers*, 61 (1), pp. 1–11.
- CRYSTAL, D. (2010). *The Cambridge encyclopedia of language* (3rd). Cambridge (UK) : Cambridge University Press.
- DASA, J., QUY-TOAN D., SHAINESA, K. & SRIKANTD, S. (2013). « U.S. and them : The Geography of Academic Research », *Journal of Development Economics*, 105, pp. 112–130.

- DGLF (2007). *Les politiques linguistiques en Europe*. Parigi : Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLF).
- DONOHUE, J-P. & ERLING, E-J. (2012). « Investigating the relationship between the use of English for academic purposes and academic attainment », *Journal of English for Academic Purposes* 11, pp. 210–219
- DOOMERNIK, J., KOSLOWSKI, R. & THRANHARDT, D. (2009). *The battle for the brains. Why immigration policy is not enough to attract the highly skilled*, GMF Papers series. Washington: The German Marshall Fund of the United States (GMF).
- EHLICH, K. (2004). « The future of German and other non-English languages of academic communication », in Gardt, Andreas and Bernd Hüppauf (eds.) *Globalization and the future of German*, pp. 173–184. Berlin: Mouton de Gruyter.
- FAIRCLOUGH, N. & WODAK, R. (2008). « The Bologna Process and the knowledge-based economy: a critical discourse analysis approach », in Jessop, Bob, Norman Fairclough, and Ruth Wodak (eds.) *Higher Education and the Knowledge Based Economy in Europe*, pp. 109–126. Rotterdam: Sense Publishers.
- FISHMAN, J-A. (1991). *Reversing language shift*. Clevedon: Multilingual Matters.
- FORAY, D. (2009). *L'économie de la connaissance*. Paris: La découverte.
- FUYUNO, I. & CYRANOSKI, D. (2006). « Cash for papers: putting a premium on publication », *Nature*, 441 (7095), pp. 792.
- GARAM, I., JAALIVAARA, J. KUOSMANEN & SUHONEN, T. (2014). *Esiselvitys ulkomaalaisten korkeakouluopiskelijoiden taloudellisista vaikutuksista*. Helsinki : Valtion taloudellinen tutkimuskeskus – VATT.
- GAZZOLA, M. (2008). « Internazionalizzazione dell'Università e nuove sfide per la lingua italiana », *La Crusca per Voi*, 36, pp. 3–8.
- GAZZOLA, M. (2009). « I sistemi di valutazione dell'Università: quali insidie per l'italiano? », *La Crusca per Voi*, 38, pp. 8–12.

- GAZZOLA, M. (2010). « La valutazione della ricerca e l'internazionalizzazione dell'università: quali effetti sulla diversità linguistica? », *Plurilinguismo. Contatti di lingue e culture*, 15, pp. 43–58.
- GAZZOLA, M. (2012). « The linguistic implications of academic performance indicators: general trends and case study », *International Journal of the Sociology of Language*, 216, pp. 131–156.
- GAZZOLA, M. (2014). *The evaluation of language regimes. Theory and application to multilingual patent organisations*. Amsterdam: John Benjamins.
- GRIN, F. (2005). *L'enseignement des langues étrangères comme politique publique*, 19. Paris : Rapport au Haut Conseil de l'évaluation de l'école.
- HAMEL, R-E. (2007). « The dominance of English in the international scientific periodical literature and the future of language use in science », *AILA [Association de Linguistique Appliquée] Review*, 20, pp. 53–71.
- HICKS, D. & WOUTERS, P. (2015). « The Leiden Manifesto for research metrics », *Nature*, 520, pp. 429–431.
- HODGE, L. (2009). « Go Dutch, save money. British students can take degrees in English at the University of Maastricht and pay lower fees than at home », *The Independent (Education)*, 18 juillet 2009.
- HRK (2011). *Sprachenpolitik an deutschen Hochschulen*, Empfehlung der 11. Mitgliederversammlung der HRK am 22.11.2011 in Berlin. Berlin : Hochschulrektorenkonferenz (HRK).
- HUANG, C. & SCHNEIDER-MIZONY, O. (2014). « L'anglicisation universitaire de l'Allemagne vue de Chine », *Les Langues Modernes*, (1), pp. 50–59.
- HUGHES, R. (2008). « Internationalisation of higher education and language policy : Questions of quality and equity », *Higher Education Management and Policy*, 20 (1), pp. 1–18.
- Kulturministeriet (2008). *Sprog til tiden – rapport fra sprogudvalget*. Copenhagen : Kulturministeriet (Ministero della cultura danese).
- MACCACARO, T. & MANTOVANI, A. (2007). « La mancata internazionalizzazione : limiti nazionali e ambizioni europee », in Macca-

- ro, Tommaso (ed.) *La ricerca tradita. Analisi di una crisi e prospettive di rilancio*, pp. 55–66. Milano : Garzanti.
- MARASCHIO, N. & DE MARTINO, D. (eds.) (2012). *Fuori l'italiano dall'università ? Inglese, internazionalizzazione, politica linguistica*. Roma : Laterza.
- MERLET, J-P, KERMARREC, A-M, SEGOUFIN, L. FAOU, E. & ROBERT, P. (2007). *Que mesurent les indicateurs bibliométriques ?*, Document d'analyse de la commission d'évaluation de l'INRIA Paris : National Research Institute for Information and Automation Technology (INRIA).
- NYE, J. (2004). *Soft power*. New York : Public Affairs.
- OCDE (1996). *The knowledge-based economy* Paris : Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE).
- OCDE (2008a). *Attirer les talents : Les travailleurs hautement qualifiés au cœur de la concurrence internationale*. Paris : Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE).
- OCDE (2008b). *Regards sur l'éducation 2008*. Paris : Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE).
- OCDE (2014). *Regards sur l'éducation 2014*. Paris : Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE).
- PHILLIPSON, R. (2006). « English, a cuckoo in the European higher education nest of languages ? », *European Journal of English Studies*, 40 (1), pp. 13–32.
- PIRO, F. NICLAS, HOVDHAUGEN, E., ELKEN, M., SIVERTSEN, G., MATS, B. & STENSAKER, B. (2014). *Nordiske universiteter og internasjonale universitetsrangeringer*. Oslo : Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).
- PRIEGNITZ, F. (2014). « Zwischen englischsprachigem Studium und landessprachigem Umfeld. Internationale Absolventen deutscher und dänischer Hochschulen » PhD Thesis, Fakultät für Geisteswissenschaften Fachbereiche Sprache, Literatur, Medien & Europäische Sprachen und Literaturen der Universität Hamburg, Hamburg.
- PRIEGNITZ, F. (2015). « Language policies in English-Medium programmes in Germany and Denmark and their long-term effects on graduates' bonds with the host country », in Fabricius, Anne H. and

- Bent Preisler (eds.) *Transcultural Interaction and Linguistic Diversity in Higher Education*, pp. 300–325. Berlin/New York: Springer.
- RAUHVARGERS, A. (2011). *Global university rankings and their impact*. Bruxelles : European University Association.
- REITHOFER, K. (2013). « Comparing modes of communication: The effect of English as a lingua franca vs. Interpreting », *Interpreting* 15 (1), pp. 48–73.
- RODRIGUEZ, R., WARMERDAM, J. & TRIOMPHE, C-E. (2010). *The Lisbon Strategy 2000–2010. An analysis and evaluation of the methods used and results achieved*. Bruxelles: Parlement européen.
- SEGLÉN, P-O. (1997). « Why the impact factor of journals should not be used for evaluating research », *British Medical Journal*, 314 (7079), pp. 498–502.
- UNESCO (2005). *What do bibliometric indicators tell us about world scientific output?*, UIS Bulletin on Science and Technology Statistics. Paris: UNESCO Institute for Statistics.
- VAN LEEUWEN, T-N., HENK F., MOED, R- J., TIJSSEN W., MARTIJN S. VISSER, and ANTHONY F. J. VAN RAAN (2001). « Language biases in the coverage of the *Science Citation Index* and its consequences for international comparisons of national research performance », *Scientometrics*, 51 (1), pp. 335–346.
- VAN PARIJS, P. (2009). « European higher education under the spell of university rankings », *Ethical Perspectives*, 16 (2), pp. 189–206.
- VAN PARIJS, P. (2011). *Linguistic justice for Europe and for the World*. Oxford: Oxford University Press.
- WÄCHTER, B. & FRIEDHELM MAIWORM, F. (2008). *English-taught programmes in European higher education. The picture in 2007*. Bonn: Lemmens.
- WÄCHTER, B. & FRIEDHELM MAIWORM, F. (2014). *English-taught programmes in European higher education. The state of play in 2014*. Bonn: Lemmens.
- WEINGART, P. (2005). « Impact of bibliometric upon the science system: Inadvertent consequences? », *Scientometrics*, 62 (1), pp. 117–131.

II. Relever le défi du plurilinguisme

KONRAD SCHRÖDER

University of Augsburg, Germany

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

A Call for Innovation in European Educational Policies, Foreign Language Teaching and Teaching Materials

After a brief account of 60 years of EU language politics on the one hand, and educational cutbacks in the FLT-domain in EU member states on the other, the discrepancies between the European vision of standardized trilingual EU citizens and factual international and cross-border communication in Europe are addressed. This leads to a discussion of whether a graded plurilingualism in the EU sense of 1995 can continue to be considered as a valid goal, and whether it can provide a comprehensive answer to the communicative needs of the European citizen of the globalized age. In this context, the role of English needs to be studied without the traditional bias of seeing in it a herald of cultural egalitarianism, and, even worse, Americanization.

The paper proposes a modified approach to FLT, using the actual forms of multi- and plurilingualism in our classrooms as a starting point, turning the teaching of English as first FL into a gateway to languages, focusing on linguistic, communicative and cultural insight and awareness rather than building almost solely on traditional forms of grammatical rule-learning, teaching communication in a functional way, developing cultural and linguistic curiosity rather than establishing sediments of formal knowledge which the learners cannot transform properly when communicating, and discarding traditional school ideologies such as flawlessness as an ideal state of affairs.

The new approach has the potential to prepare the young generation for the life-long linguistic and cultural learning processes they will have to undergo, processes that may transcend the confines of the three major European language families, the frameworks of which are closely interrelated.

1 The Early Days of European Language Politics: French as the Euro-Language

In his famous speech in the University of Zurich, in September 1946, Winston Churchill had argued that the “European family” should be recreated “in a regional structure” under and within the concept of the United Nations. This structure should be “called, it may-be, the United States of Europe.” He had asked for a Council of Europe to be established, and he had finished his propositions by exclaiming:

“In all this urgent work France and Germany must take the lead together. Great Britain, the British Commonwealth of Nations, mighty America and I trust Soviet Russia, and then indeed all would be well, must be the friends and sponsors of Europe and must championate its right to live and shine, and therefore I say to you: Let Europe arise.”¹

In Churchill’s concept, Great Britain was going to be a friend and sponsor of Europe, not a member. With the Treaty of Rome of 1957, Europe indeed arose, a bit like a Phoenix, not as a Union, but as a set of Communities. Britain was not part of it, and English was not a *langue communautaire*. The four languages were, in alphabetic order, Dutch, French, German and Italian. French was in a leading position, since it was spoken in parts of Belgium (la Wallonie) and Luxemburg (since Letzebuergesch did not have the status of a national language); Dutch was considered as less widely spoken (a *langue modime*), Italian was a former enemy language, and German, the language of aggression and the holocaust, had not recovered from its deepest fall in history. So French

1 Churchill 1946, passim.

was in a splendid position, especially so since – *mirabile dictu* – all the major centers of power within the new compound were French-speaking: the French border city of Strasbourg (nowadays a spiritual link between France and Germany, a tri-cultural city and regional capital), Brussels (more French-speaking in those days than today) and Luxembourg (a city where in those days French was the language of administration and transnational contacts, German being an idiom that everybody understood, but nobody was willing to speak – for obvious reasons). The world has changed: Nowadays Luxembourg is trilingual with French and German at almost equal footing, and with a national language of its own, which is fairly easy to understand for Germans from the Rhineland, since it belongs to the same group of dialects.

After 1959, the French President Charles de Gaulle created the formula of a Europe of Fatherlands (*l'Europe des Patries*). A fatherland, in his eyes, was a nation state with a national language. The idea fitted in with his perception of contemporary France, which was a centralized state with officially just one language. However it didn't fit in with the rest of the EC countries. Never mind: it helped to further strengthen the position of French, which was now, within the EC of the early 1960s, an unquestioned national language, an international language spoken in three member states, and the unofficial language of European administration and diplomacy, a field in which French, between 1648 and 1919, had played a leading role. With regard to French interests, heaving French into a strong European position was important, since the role of French both as a truly international and post-colonial language worldwide was dwindling, with negative effects also on French as a FL in education internationally. When, in the aftermath of the cultural revolution of 1968, French as the sole vehicle of cultures existing in France came under attack by regionalist movements, Georges Pompidou, then Prime Minister, declared in 1972: « Il n'y a pas de place pour les langues et cultures régionales/minoritaires dans une France qui doit marquer l'Europe de son sceau. »² He priver to be mistaken.

2 République française : *La Politique linguistique du français*. Online: <http://www.axl.cefano.ulaval.ca/europe/france-2politik_francais.htm> (18.12.2015)

2 Britain Trying to Become an EC Member State – English as a *langue communautaire*

In the tradition of Churchill's 1946 prophecy, Britain had abstained from taking part in the Rome negotiations of 1957. Four years later, however, in 1961, Prime Minister Macmillan formally applied for EC membership. His request was vetoed by De Gaulle, who argued that Britain was "insular" and "maritime" and set apart by "habits and traditions". He also accused Britain of being too close to America. The same happened again when a Labour Government under Prime Minister Wilson submitted a second application in 1967. Only after the French President's stepping down in 1969 became it possible for Britain to join the EC: In 1972 the Westminster parliament ratified the European Communities Act, and Britain became an EC member in 1973, this decision being confirmed, in 1975, by a referendum, with a majority of 67 percent.³

Britain's accession dramatically changed the linguistic balance of the EC. English, the international language *per se* of the Western World, was now, in the tradition of De Gaulle's doctrine, a national language within the EC, and more than that. It was the second national language of Ireland, and a language with interesting European friends and allies such as Denmark – Ireland and Denmark having joined the EC simultaneously with Britain – and, somewhat later, Sweden, Finland, Portugal, the Baltic States, Malta, and Cyprus. A new communicative network established itself in Europe based on English rather than any other language. In the course of the 1980s and 90s, Germany and the Netherlands became part of it. The Munich professor Harald Weinrich, a famous linguist at home both in France and Germany, stated that the friendship between France and Germany established after World War II, and the very basis of the European unification, was now going to be "une amitié muette", a mute friendship.

3 Heath 2006.

3 Strasbourg and Brussels: The Council of Europe and the EC

Right from its start both the Council of Europe and the European Communities had held that a United Europe was not going to be a linguistic replica of the United States of America. Europe was ethnically and culturally different. There were no empty spaces for settlers from all over the world to come to. Regional and national languages and cultures had existed in Europe for thousands of years, and in spite of nationalism and warfare, there was such thing as a common European culture, in literature, in music, in the arts, in architecture, in religion. Nation building in the American sense was no option; a monolingual and monocultural “*E pluribus unum*” was not to be desired, not least because of the fact that a European monolingualism and monoculturalism would endanger the interior stability of the new Community. Forcing people to abandon their national/regional languages and consequently their cultures can trigger off civil warfare, as dozens of European examples show.

In as early as 1960 the Council of Europe argued that the existing multilingualism in Europe should be considered as riches and not as an obstacle to unity.⁴ The programmatic slogan of the ensuing years was “*Plurilingual European citizens for a multilingual Europe.*” In 1969, the Council of Europe propagated the idea of a “*receptive multilingualism*” in Europe based on the fact that most European languages (both regional and national) are more or less closely related. The idea was taken up as part of a possible solution of the European language problem by a number of academics, especially in Germany, who started researching the new didactic challenge, but the educational systems did not comply. Both for grammar-translation-oriented traditionalists and the addicts of pattern practice the new approach was too revolutionary.

In 1995 the European Commission published its White Book “*Enseigner et apprendre. Vers la Société Cognitive.*” The fourth general aim proposed was: “*Maîtriser trois langues communautaires*”. The introductory text reads as follows (p. 70):

4 Cp. “*European Initiatives*”, in : Schröder 1993: 51 f.

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

In spite of the fact that the Council of Europe had, in the meantime, successfully worked towards grading communicative competences, that it had created the Threshold Level, and that the Common Framework was well on its way, the 1995 document of the European Commission does not mention partial or graded competences, all it does is talk about “maîtriser une langue”: Either you know a language or you don't. – In fact, given the standards of 2015, this is a stoneage view of language learning.

And there is another important point: What is to be understood by “plusieurs langues communautaires”? In 1991, the Council of Europe had ratified the “European Charter for Regional or Minority Languages”. The regional challenge had been on the European political agenda ever since the late 1960s, with Europe gradually moving away from the old idea of “l'Europe des nations” and evolving towards “une Europe des régions”. In 1985 an Association of the Regions of Europe had been founded, and the Treaty of Maastricht of 1992 had included the formation of a Committee of Regions as an advisory council of the European Commission. In the 1995 document there is no statement as to the status of regional languages in plurilingual language learning, though this question is of great interest in the field of curriculum planning. Furthermore there is only a very vague reference in the document as to the role of cultures when it comes to selecting a language for closer study, and border competence (*la compétence transfrontalière*) is not mentioned at all. This in spite of the fact that, in the context of a regionalized Europe, this particular competence consisting of linguistic and cultural components and communicative strategies within a framework of partial skills is of great importance, given the fact that the linguistic and cultural borders are at least ten times as long as in the old type of *l'Europe des patries*.

The 1995 document is, however, explicit about the fact that plurilingualism implies competences in at least three languages (trilingualism).

Because of this, it cannot be defined by the cheap formula of our national educational systems: national language plus English, or in Britain, “national language plus French”. This is a good point. However, the general reason given in the document for the study of languages is surprisingly one-sided – very much directed towards functioning correctly in a common market without toll barriers. Evidently there is a lot more to language and cultural learning and to becoming trilingual in a uniting Europe than just that.

The 1995 document, in spite of its grand title, was not a masterpiece. No wonder, therefore, that in the following years, its basic linguistic goal – trilingualism as a minimum requirement – was rated as utopian by most educational authorities in the member states, since it was misunderstood as an extended new edition of the old bourgeois demand of two foreign languages for every cultivated being. Too many questions had remained open: How about other important languages such as Russian, Arabic or Chinese? And, since the EU learner was given the right to choose his languages: Where should all these idioms be offered, and when? In the end, by about 2010, it was clear that the paper had been contra-productive rather than productive: Since its goals were considered vague and beyond political reach, educational authorities all over Europe had, in the meantime, cut back on language education even further, reducing FLT, even at grammar school level, to a subject called “foreign language” (as in Germany), which was a synonym for English.

4 European Plurilingualism in 2015

Can a plurilingualism in the EU sense of 1995 continue to be officially considered as an acceptable – though maybe long-term – goal, and can it provide a comprehensive answer to the communicative needs of the European citizen of the globalized age? The answer is “no”. Major modifications, additions and clarifications are needed, which can be introduced thanks to the excellent work of the Council of Europe in the

last twenty years, and also thanks to the great advances in the fields of applied linguistics, FL didactics and cognitive psychology.

What are, then, the principles of a new approach?

(1) Let us be honest with each other when planning the linguistic and cultural well-being of the next generations. Language politics may be a legitimate domain of both home and foreign policy, but there should be no place for political shadow-boxing when the communicative future of Europe and of the next generations of Europeans is at stake. In this sense, the early ECs have given a bad example, since, in their language policies, there was too much of a *double entendre*, too much of an implicit power play – understandably perhaps in those days, because of ancient traditions and also because of the fear of a far-reaching Americanization of Europe in the context of the Cold War.

(2) Let us take into account that the young Europeans of today live in a globalized world. Their communicative perspectives, aspirations and needs go far beyond the EU. And this is why all language and cultural learning in Europe should be regarded both under a European (an interior) and a global (an exterior) angle.⁵

Trying to learn neighboring European languages (and all European languages are neighboring languages) may seem difficult to some of our pupils and adults, yet – to the exception perhaps of Basque, the Finno-Ugrian languages, and Turkish – it is tremendously less strenuous than learning an Eastern Asian language like Chinese or Japanese, because the cultural concepts and the linguistic structures are so different and sometimes hardly conceivable in our own categories, not to mention the script. Most European languages have the same script or a closely related one, the same basic structures, they follow the same cultural concepts, and they have been under similar influences. On top of this, there are five well-structured language families. Therefore let us not look at the existing differences through a magnifying glass all the time. European

5 Cp. the *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung*, to be published this year by the Standing Conference of Ministers of Education (Germany). Pre-publication : Siege/Schreiber 2015.

languages have a lot in common. And this is something that we must not forget to teach.

(3) Under global auspices the undoubted international language is English. This may change, since so far, international languages have had their entrances and their exits. But the position of English will not change within a short time span. English has also become the international language of the EU. So let us study the role of English both as a European neighboring language and as an international tool inside an outside Europe without the traditional bias of seeing in it a herald of cultural egalitarianism. We do need English, and English is everywhere, so why does the 1995 EC document not even mention the name of this functionally outstanding language? Is it that the authors did not want to touch the problem since some people might take it amiss? Let us be honest with one another.⁶

(4) Our classrooms both in France and Germany (if not all over Europe) are focal points of multi- and plurilingualism, and multiculturalism, and the mix of languages in them is global rather than European. Germany is just now receiving and trying to integrate a million refugees from Western Asian countries. So in fact German classrooms will soon be mirroring a new and hitherto unknown facet of globalization, with A2/B1- kids hopefully in English and German, but kids with a non-European mother tongue – yet truly trilingual.

One of the deadly sins of EC- and EU-language politics has been never to bother about linguistic and cultural immigration from outside. Russian e.g., is an important minority language in Germany, yet it is not a *langue communautaire*, nor is it a regional language in the traditional sense of the term. Does that mean that the EU does not have to bother? The same for Turkish in our country. Maybe the current migration of peoples will give Brussels a chance to think again.

Let us bring FL learning in Europe closer to the actual communicative experiences of our schoolkids in their classrooms and social surroundings. Let us start with what they experience and build motivation from there, knowing that there is very little motivation to be derived from

6 In this context cp. Schröder 1999b und Schröder 2009.

grammar-oriented and sometimes pseudo-communicative and pseudo-realistic course books. How can we achieve this?

5 Some Consequences

(1) Let us continue to teach English as a first FL, as this is currently the case in most educational systems. English is the language that a growing number of kids have been in contact with before even coming to school, and they remain in contact with it after leaving it in the afternoon. English is the language they want to learn, take it or leave it, and English is in most cases the language that their parents want them to learn, or at least: learn first and before they learn any other languages. English is also the language of the new migration routes. But let us teach English in a different way. Not as a self-propelled and self-fulfilling process facilitated by the teacher, but as a gateway to languages (*une porte aux langues*), with special emphasis on a more general kind of language awareness, an awareness of the functioning of languages (plural!) and of the functioning of strategies and formats of communication. And this is where the actual multilingualism and multiculturalism in the classroom will come into play, as a reservoir of examples for comparison, and as an anchor point in the kids' personal learning grids. English is, as we all know, a mixed and a stratified language, a language of many origins. It has features in common with the Teutonic and the Romance languages, but also with Chinese (being an extreme case of an analytical language); it does not have a case system, but it has a very complicated prepositional domain, just like Finno-Ugrian languages; aspect is an important category in English grammar, just as in the Slavonic languages. And it has borrowed vocabulary from all over the place. So there is plenty of things to compare at all levels. Plus, of course, the question of how communication functions, linguistically, socially, culturally.

(2) The new classroom approach to English should be comparative rather than purely monolingual (English as the sole classroom language), it

should work towards the perception of linguistic and cultural universals, parallels, and, of course, idiosyncrasies (what is “typically” English?), and not restrict itself so much to traditional forms of grammatical rule-learning. Mistakes of grammar are mostly slight mistakes, since they cause cognitive reactions. The bad mistakes are not grammatical, but cultural and pragmatic. They cause affective reactions.

(3) All FLs should be taught in a functional rather than a formal way. Let us not ask, as a first question: What is the grammatical form? How is it constructed? And what is the rule that goes with it? Such teaching is boring and out of touch with life. Rather let us motivate the learners to find out about the communicative function of the grammatical phenomenon in question: Why does it exist? What does it convey? What communicative need does it cover? How do other languages in the classroom express the idea or deal with the communicative need?

(4) Let us bring the notions of language, communication and culture together wherever possible. Learning a language is not, first and foremost, learning a set of grammar rules and constructing or changing sentences. It is trying to communicate in a cultural setting. This is something completely different. Let us stop counting mistakes, since the number of mistakes is no proper indicator of communicative quality. The Common Framework does not count mistakes (even not in dictation writing). Instead, it defines and describes levels of competence.

(5) Let us develop cultural and linguistic curiosity in the learners as much as we can. Rather than establishing sediments of formal knowledge which the learners cannot transform properly when communicating, let us arouse their interest into the functioning of the language system and communicative strategies, let us make them feel communicative success, and let us make them find out, in a playful way, what language is capable of.

(6) Let us discard traditional school ideologies such as flawlessness as an ideal state of affairs. No communicative process or result is ever perfect, neither in one’s own language nor in a foreign one.

The modified approach proposed here will follow the young European citizen’s linguistic and cultural experiences as closely as possible. It will create a network of English and the languages to be learnt or acquired

afterwards, turning the isolated efforts of mastering individual languages into one overall project. It will take existing competences (e.g. border competences) into account and build on widespread communicative needs.

European citizens have two basic communicative needs: they want to be able to communicate on a worldwide scale, and they want to communicate regionally. If English is their worldwide tool, competences in the language or languages of their neighbourhood will be crucial with regard to the second need. This is why neighbouring languages should be studied at school or acquired later in life, within a model that allows for partial competences and also takes into account that an A2- or B1-competence in a neighbouring language may be quite enough, and that it is possibly more desirable, for a person in a fairly multilingual setting, to start off with a knowledge of two or three additional languages at a lower degree of competence (lower intermediate perhaps), than to excel in just one of them. The curricular problem with this is that schools can only offer a fairly limited number of second, third or fourth languages, and that the languages offered must differ from region to region, and to a certain extent even from school to school. On the other hand, the new approach will render school language learning more efficient and therefore less lengthy. Furthermore, new formats of learning could be used, including autonomous and blended learning, and evening classes could easily be integrated, since some of our learners use them already for their private language learning. Moreover, the 1969 idea of the Council of Europe, propagating a receptive plurilingualism on the basis of the study of related languages (“intercomprehension”), could be revived. On the basis described here, a fair number of neighbouring languages in the European sense could be locally offered. Since English is and will remain a *langue communautaire* (if the worst comes to the worst because of Ireland and Malta), a total of two or three EU languages could easily be studied at school by the average EU learner on their way to plurilingualism.

However we must get away from the latent Euro-chauvinist attitude of the 1995 paper: languages such as Chinese, Japanese, Arabic, Indonesian, Brazilian – and Russian are heralds of mighty powers and their cultures, and they will have to be considered as school subjects, at least in certain defined areas and centres, or on a regional basis, once this mod-

ified EU language learning policy has taken shape. Again, new modes of learning can be considered. Some of these languages are already being taught in some schools in some European countries, as ordinary FLs or fringe subjects. Another question is whether the EU should not spend money on fostering the upkeep of immigrant languages, be it along the lines of intensive courses at specialized weekend language schools, or in a combination with evening classes, summer camps etc.

There is scope for innovation, scope for getting away from the somewhat crude 1995 trilingual model. The time has come to reconcile European language politics as proposed by Brussels, and communicative realities in a globalized world. And the time has also come to be frank about the international language and its role in education. What is needed in the first place is a modified and perhaps less idealistic view of communicative practice and communicative needs in Europe, a modified approach to FL teaching in our schools, placing the ability to communicate right into the middle of it, but offering, at the same time, a practical, graded introduction into the phenomena of multi- and plurilingualism, of communication and of pluriculturalism, maybe as an extended and optimized version of what has been called “language awareness” in the Anglo-Saxon educational systems.

Language is our most intimate possession. We live in a world of many languages, and all of us are plurilingual, even those who do not speak a foreign language: they have their local and their social dialects. Through language, humankind can symbolically communicate. And through communication, humankind has created different local, regional or national cultures. The language topic is tremendously central, so why should we not build it into our language learning programmes and profit from the insight and comparative knowledge gained.

In order to realise the modified approach we need research teams to implement the new curricula, to find out what is feasible, we need politicians and school administrators willing to change things for the better, we need an adequate teacher training and in-service retraining of teachers to popularize the modes of thinking and methods implied, and we need modified teaching materials, with more than just a grammatical progression based sometimes on artificial, communicatively and culturally inadequate texts.

References

- CHURCHILL, W. (1946). (*Speech in the University of Zurich on 19 September, 1946.*) Consultation en ligne le 18 décembre 2015 sur le Site : <http://www.europarl.europa.eu/brussels/website/media/Basis/Geschichte/bis1950/Pdf/Churchill_Rede_Zuerich.pdf>
- COMMISSION EUROPÉENNE (1995). *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes.
- GÖTZ, S. (2007). *Zwischen babylonischem Sprachgewirr und europäischer Einheit und Vielfalt. Die Sprachenpolitik der Europäischen Union: Historischer Abriss – gegenwärtige Situation – Zukunftsvisionen*. Arbeit zur Erlangung des Grades eines Magister Artium. Augsburg : Universität.
- HEATH, D. (2006). « Der EWG-Beitritt. », in BECK, R., SCHRÖDER, K. Eds., *Handbuch der britischen Kulturgeschichte*. Paderborn : Fink, pp. 383–387.
- MEIßNER, F.-J. (1990). *Wege zur Mehrsprachigkeit. Begegnungssprache, Sprachenwahl, Sprachenfolge am Beispiel Nordrhein-Westfalens. Eine Handreichung zur Sprachenberatung*. Ratingen : Vereinigung der Französischlehrer e.V.
- MEIßNER, F.-J. (1998). *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen : Narr.
- MEIßNER, F.-J. (2004): *EuroComRom – Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*. Aachen : Shaker.
- RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. *La Politique linguistique du français*. Consultation en ligne le 18 décembre 2015 sur le Site : <http://www.axl.cefano.ulaval.ca/europe/france-2politik_francais.htm>.
- SCHRÖDER, K. (1972). « Sprachenpolitik aus der Sicht einer erweiternden EWG, Gastarbeit und gegenwärtiger Fremdsprachenunterricht an unseren Schulen », *DNS* 71, pp. 520–530.

- SCHRÖDER, K. (1973). « Sprachunterricht, Sprachpolitik und internationale Kommunikation », in HÜLLEN, W. et al. Eds., *Neußer Vorträge zur Fremdsprachendidaktik*, Berlin : Cornelsen, pp. 138–151.
- SCHRÖDER, K. (1993). « Essay 1 – Languages. », in SHELLEY, M., WINCK, M. Eds., *Aspects of European Cultural Diversity*. London and New York : Routledge. (Study Material, The Open University, Deutsches Institut für Fernstudien, European Association of Distance Teaching Universities.)
- SCHRÖDER, K. (1999a). « Dreisprachigkeit der Unionsbürger – ein europäischer Traum? », *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik* 47, pp. 154–163.
- SCHRÖDER, K. (1999b). « Den Fremdsprachenunterricht europatauglich machen. », *Fremdsprachenunterricht* 43, pp. 1–8.
- SCHRÖDER, K. (2009). « Englisch als *Gateway to Languages*. », in FÄCKE, C. Ed., *Sprachbegegnung und Sprachkontakt in europäischer Dimension*. Frankfurt (Main) : Lang, pp. 69–85. (= *Kolloquium Fremdsprachenunterricht*, 35.)
- SIEGE, H., SCHREIBER, J.-R. Eds. (2015). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen für nachhaltige Entwicklung. Ergebnisse des gemeinsamen Projekts der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ)*. Bonn : KMK, BMZ.
- STANDING CONFERENCE OF MINISTERS OF EDUCATION (GERMANY) (2012). *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. Consultation en ligne sur le Site : <http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf>.

MARIE-FRANÇOISE NARCY-COMBES^a, JEAN-PAUL NARCY-COMBES^b

a. Professeur Émérite, Université de Nantes, Centre de Recherches sur les Identités Nationales et l'Interculturalité (CRINI – EA 1162)

b. Professeur Émérite, Université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle (DILTEC – EA2288)

De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme

Résumé

Cette contribution, dont le titre évoque l'évolution de parcours de chercheurs, interroge quelques construits qui, dans le monde de l'éducation d'aujourd'hui semblent aller d'eux-mêmes. Qu'est-ce que la didactique, souvent confondue avec les pratiques pédagogiques ? Qu'est-ce qu'une langue, dont Calvet (2004) nous dit qu'elle est une invention des linguistes ? Qu'est-ce que le plurilinguisme, dont Castellotti (2010) nous rappelle qu'il s'agit d'un concept pluriel, et qu'il existe des plurilinguismes d'en haut, et des plurilinguismes d'en bas.

L'épistémè actuelle conduit les chercheurs à évoluer de la didactique d'une langue vers quelque chose d'autre où la pluralité est prise en compte dans toute sa complexité : pluralité des contextes et des acteurs sociaux, pluralité des plurilinguismes. Dès lors, comment envisager une réflexion didactique qui permette de répondre à la diversité des problèmes qui se posent sur le terrain ?

Les exemples pris dans les contextes qu'il nous a été permis de rencontrer permettent de proposer quelques pistes d'ouverture.

Abstract

The title of this article indicates that it will deal with the theoretical evolution of two researchers in the field as this field evolved. Some constructs, so far widely accepted in the world of education, will be questioned. What does “didactics”, often mistaken with teaching practices, really mean ? What is a language when Calvet (2004) tells us that it is an invention of linguists ? Is multilingualism a positive fact as Castellotti (2010) reminds us that it is a complex phenomenon with upscale and « downscale » version ? The current episteme leads researchers to gradually move from the acquisition of one

specific language to something else where plurality is reflected in all its complexity : plurality of contexts and social actors, plurality of multilingualisms. How then can we envisage a didactic reflection that addresses the diversity of problems ?

Examples taken from contexts that we met during our career will enable us to offer some possible lines of action.

Mots-clés : Épistémologie – Complexité – Didactique des Langues – Plurilinguisme – Contextes

Keywords : Epistemology – Complexity – Language Learning – Multilingualism – Contexts

Introduction : science et historicité

Dans le cadre du colloque Le Plurilinguisme, le Pluriculturalisme et l'Anglais dans la mondialisation, dont le sous-titre Dispositifs, Pratiques et Problématiques de l'Internationalisation nous interpelle tout particulièrement étant donné notre domaine de recherche, il nous a semblé, lorsque cette contribution nous a été demandée, que les construits évoqués ici méritaient d'être réinterrogés et débattus lors de cette rencontre. Le tableau que nous allons tenter de brosser correspond à notre parcours de chercheurs en didactique de l'intervention. L'une et l'autre à l'origine anglicistes, nous avons commencé nos recherches en didactique de l'anglais. Nous avons progressivement évolué de la didactique d'une langue, à la didactique des langues, puis à celle du plurilinguisme. Cette évolution correspond aux développements épistémologique et théorique de la recherche au 21^{ème} siècle : elle est donc située dans le temps et l'espace. Elle s'explique par l'apparition de connaissances nouvelles en cognition qui conduisent à porter un autre regard sur les apprentissages langagiers. Ce parcours s'inscrit donc dans une histoire à la fois personnelle et sociale qui, comme le rappelle Elias (1991) conditionne nos perceptions, notre pensée et notre imagination.

Dans une première partie nous présenterons ces évolutions historiques, épistémologiques et théoriques, et dans une seconde partie, nous dégagerons des pistes pour l'intervention.

1. Évolution historique

1.1 *Évolution épistémologique : de la linéarité à la complexité.*

Sur le plan de l'épistémologie, au-delà du positivisme implicite des années quatre-vingt-dix (Narcy, 1990), le domaine a plus ou moins explicitement rejoint l'épistémè actuelle où la complexité est prise en compte (voir Condamines & Narcy-Combes, 2015). La réflexion épistémologique sur les méthodologies a d'abord été le fait des auteurs anglophones (Seliger & Shohamy, 1989; Larsen-Freeman & Long, 1991; Ellis, 1997). En France, les chercheurs tels que Galisson (1980) et Bailly (1984) s'intéressaient davantage aux fondements du domaine qu'aux méthodologies de recherche (voir Narcy, 1990 et Narcy-Combes, 2005). Il fallait regarder vers les méthodologies des sciences sociales (*cf.* Juan 1999, dans Narcy-Combes, 2005) alors que, depuis, des ouvrages plus spécifiquement orientés vers notre domaine ont été publiés (Blanchet & Chardenet, 2011, par exemple).

La science a progressivement été vue comme un discours socialement, voire nationalement, situé, dans lequel on peut difficilement nier l'influence du contexte de production sur les connaissances scientifiques et sur la construction de l'objet de recherche (Bourdieu, 1987; Callon & Latour, 1991; Morin 2000; Condamines & Narcy-Combes, 2015).

Contrairement au positivisme du dix-neuvième siècle et du début du vingtième, la tendance générale de la réflexion scientifique ou philosophique (Foucault, 1966), c'est-à-dire l'épistémè actuelle, est celle de la complexité (Varela, 1993; Morin & Lemoigne, 1999). Elle s'appuie sur la déstructuration et l'incertitude (Foucault, 1966 ; Derrida, 1967 ; Morin, 2000) et rejette la notion de progrès, qu'elle remplace parfois par

le construit de « résolution de problèmes » cher à Popper (1999) pour qui l'histoire du vivant n'est que résolution de problèmes.

Macaire *et al.* (2010) témoignent de l'influence de ce que les Américains appellent la *French Theory* et rejoignent les préoccupations d'autres chercheurs (*cf.* Liddicoat & Zarate, 2009) : il est nécessaire d'interpeller la validité ontologique des objets du domaine exploré et de s'interroger sur la portée de tout construit scientifique et/ou social, si, comme l'affirment les tenants du constructionnisme social (Berger & Luckmann, 1966; Pinker 1997), les individus et les groupes créent des entités, subjectives sur le plan ontologique, dont la réalité s'appuie sur la croyance ou l'adhésion (Searle, 2004), et qui sont ainsi objectives sur le plan épistémologique. La didactique est liée au terrain et les institutions sociales donnent aux différents acteurs du système éducatif des objectifs concrets, ce qui nous impose de nous pencher sur le principe de réalité. Le travail dans l'intervention sensibilise aux problèmes d'innovation, voire de politique éducative (*cf.* Narcy-Combes, 2005), et met en relief la contradiction entre l'épistémè et le fait que, par besoin de sécurité, les humains ont néanmoins souvent recours à une/la doxa (Bourdieu, 1980). Très tôt, Annot (1996) a décrit les propos incantatoires du politique et de la société civile qui proposent des certitudes (idéologies, religions) plus rassurantes que le fait d'accepter qu'une incertitude bien gérée dans un cadre complexe est plus « raisonnable » qu'une certitude « naïve » constamment remise en cause par les faits (voir Gigenrenzer, 2009).

Soulignons d'autre part l'influence de la psychologie humaniste (Rogers, 1969; Maslow, 1967) qui défend l'idée que porter un regard positif inconditionnel sur autrui, adopter une attitude de non-jugement et d'ouverture (*disclosure*), et une posture réflexive sur les situations et les actions est susceptible de favoriser les apprentissages. Dans une telle hypothèse, si on peut considérer que l'éducation des humains a deux dimensions : une cognitive/intellectuelle et une affective/émotionnelle, il importe de se rappeler que les théories de l'émotion (Damasio, 1999) et l'émergentisme (Varela, 1993) n'en voient qu'une. Cette position confirme le concept de la psychologie humaniste de « *whole person* » (compréhension des autres, création de relations positives, identification personnelle au processus d'apprentissage). Ainsi, la psychologie nous permet de mieux comprendre les phénomènes sociologiques au niveau

individuel et légitimise les positionnements en faveur du respect de tous dans leurs modes d'apprentissage (voir Aden, 2012, par exemple).

Cet intérêt pour l'individuel explique que Narcy (1998) suggère que le global est de l'ordre du technologique (au sens de ce qui relève de l'inventivité humaine), mais que le regard que chacun porte sur lui reste local, c'est-à-dire particulier. Contrairement à des recherches plus fondamentales, les recherches interventionnistes ont un impératif de résultats et agissent sur le social. De ce fait, la démarche de recherche dans ce domaine conduit à faire le point initialement sur ce qui relève du nomothétique et, qui, au départ, ne nécessite pas d'investigation. Il est en effet difficile en didactique, comme dans les sciences humaines et sociales (SHS), de s'appuyer sur des lois universelles tant les variables contextuelles sont nombreuses. De ce fait, le chercheur est amené à expliciter son positionnement en fonction du contexte où il œuvre en référence à des théories (Bachelard, 1938), puis, en fin de recherche, à s'assurer que ce positionnement reste valide, une démarche qui devrait s'appliquer également dans le cadre de projets institutionnels.

Dans une approche complexe, les objets ne sont jamais des items isolés et/ou isolables, la recherche porte sur des interaction(s) d'objets dans des systèmes complexes (Morin & Lemoigne, 1999; Narcy-Combes, 2005). De plus, chacun des objets relève d'une, ou de plusieurs, des sciences sur lesquelles la didactique s'appuie. Narcy (1997) utilisait la métaphore du kaléidoscope, Claverie (2010) parle de pluri, trans, ou interdisciplinarité, une approche particulièrement pertinente dans ce domaine.

1.2 Evolution théorique : De la linguistique appliquée à la théorie des systèmes dynamiques et à l'émergentisme

Nous partons du postulat que le fonctionnement langagier résulte d'une relation transductive entre le langage, qui est la faculté humaine qui se réalise en parole ou discours, et que la langue (le code) en est la description (Saussure, ed. 1967, repris par Narcy-Combes, 2005). Dans l'ensemble, à ses débuts, le domaine était originellement très proche de la linguistique appliquée (Hymes, 1972; Wilkins, 1976; Coste *et al.*, 1976, entre autres). La didactique se référait également aux théories de l'énonciation

(Bailly 1997) quand il s'agissait du second degré. On ne saurait négliger l'influence du Centre Recherches Applications Pédagogiques Langues de Nancy (CRAPEL) sur l'autonomie, les dispositifs, le construit d'authenticité qui rejoint le débat actuel sur informel et formel (Sockett & Kusyk, 2013), ainsi qu'une réflexion sur les styles d'apprentissage et le « bon apprenant de langue » (voir Duda & Riley eds, 1990). Le bon apprenant de langues était celui qui se rapprochait du locuteur natif (Narcy, 1990). Déjà en 1988 le « livre blanc de l'Union des Professeurs de Langues Étrangères des Grandes Ecoles (UPLEGESS) », écrit en collaboration avec le British Council (Narcy, 1990), proposait une évaluation proche des conceptions du Cadre Commun de Référence pour les Langues (CE-CRL), mais il a fallu attendre ce dernier pour que le changement arrive et que le mythe du locuteur natif cède la place à des niveaux évolutifs, qui prennent en compte le contenu sous des formes diverses en même temps que les chercheurs s'intéressaient à son lien avec le développement langagier (voir Mangiante et Parpette, 2004; Dalton-Puffer, 2007).

Le travail sur la langue, dont Randall (2007) retrace l'évolution, témoigne de l'importance que la « correction » continue d'avoir au niveau du terrain. L'évolution des théories sur la production langagière ne modifie pas rapidement les représentations collectives. La neuropsychologie actuelle se fonde sur un postulat central: les conduites et les processus mentaux sont sous-tendus par des événements physico-chimiques ayant leur siège dans le cerveau (Buser, 1999; Changeux, 1983). En ce qui concerne la pensée et l'accès aux connaissances, Piaget (1970) oppose assimilation et accommodation, ce qu'Andersen (1983) nomme nativisation et dénativisation. Progressivement, l'analogie et la métaphore ont été présentées comme le mode de fonctionnement de la pensée (Hofstadter & Sander; 2013, Lakoff & Johnson, 2003), ce qui n'est pas en contradiction avec l'assimilation et éclaire également les phénomènes de compréhension au niveau culturel. Le rejet d'une modularité absolue du cerveau, l'activation en parallèle des différents codes disponibles du répertoire langagier d'un individu, tout comme le concept de code fournisseur (Herdina & Jessner, 2016), récusent les conceptions monolingues de la production langagière. Les chercheurs postulent alors qu'il y a rupture entre les représentations externes sous forme de discours et l'organisation cognitive interne et, donc, rupture entre le symbolisme

du discours et le fonctionnement cérébral, ce qui signifie qu'il n'est pas nécessairement approprié d'enseigner l'organisation symbolique.

Krashen (1981) opposait acquisition et apprentissage, aux connaissances déclaratives et procédurales (Anderson, 1993), puis Gaonac'h (1990) ouvraient à Logan (1988) et à la théorie des instances, à laquelle Ellis, N. (1998) apportait des données empiriques, ce qui conduisit enfin à l'émergentisme (O'Grady, 2010) et à la théorie des systèmes dynamiques (TSD) (de Bot *et al.*, 2013) qui marquent l'aboutissement du passage du symbolique au fonctionnel pour lequel il n'y a pas de grammaire abstraite dans le cerveau mais des réseaux (de Bot *et al.*, 2013 : 209). Le modèle linéaire a atteint sa limite (Narcy-Combes, 2005). La rencontre avec le concept *d'organising circumstance* (Spear & Mocker, 1984) qui permet de gérer déstructuration et discontinuité est déterminante (Candas, 2009). Les dispositifs peuvent être conçus pour générer des circonstances qui amènent à se réorganiser en permanence. De ce fait, il n'y a pas de programme préétabli: en fonction de ses résultats, chacun construit progressivement des tâches (Bygate *et al.*, 2001; Narcy-Combes, 2005) qui favorisent la mise en place des performances auxquelles il veut arriver.

Avec le développement des TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) dont Lancien (1998) a décrit les potentialités, la complexité a pu être gérée plus facilement. Cela s'est accompagné d'une compréhension accrue du construit de connaissance distribuée (Hutchins, 1995) et du travail collaboratif qui dominent les écrits sur la communication médiée par ordinateur (CMO) (voir Mangenot, 2001; Audras & Chanier, 2008; Lamy & Hampel, 2007 et Bertin *et al.*, 2010).

De manière synthétique on peut dire que les apports de différents domaines se complètent. Le développement langagier est soutenu par l'éducation plurilingue (Kalantzis & Cope, 2007) et la multilittéracie (Molinié & Moore, 2012), en lien avec la multimodalité (emploi conjugué de différents médias, Legros & Crinon, 2002), sous certaines conditions sociales et cognitives (voir Buendgens-Kosten & Elsner, 2014) auxquelles nous sensibilisent les recherches sur les multilittéracies. Pour Cenoz & Gorter (2011), un curriculum intégré offre les meilleures conditions pour développer une sensibilité métalinguistique. Parmi leurs multiples rôles, les outils TIC d'accompagnement de l'écriture, en allégeant le travail de bas-niveau, mettent en place des automatismes métacognitifs (Penloup,

2012), ce qui correspond aux hypothèses émergentistes. La « salle de classe » fermée sur le monde n'est plus le dispositif type.

La pratique (Randall, 2007) confirme que décrire ou nommer les régularités du code ne permet pas de les produire de façon automatisée et satisfaisante, mais aussi que des formes d'entraînement spécifiques peuvent stabiliser la réception ou la production de discours d'une façon plus adéquate si l'individu a pris conscience que d'authentiques besoins sociaux justifiaient cet entraînement (Randall, 2007 ; Bertin *et al.*, 2010). L'émergentisme (O'Grady, 2010) et la TSD (De Bot, 2013) aident à comprendre les façons dont on peut faciliter cette structuration du discours, en soulignant que nombre de phénomènes psychologiques et interactionnels sont éclairés par les théories vygotskiennes et post-vygotskiennes (voir Lantolf, 2007 ; Van Lier, 2004 et pour les positions francophones, Peharek Doehler, 2000).

De ce fait, pour nous, en suivant la théorie de l'activité (Béguin & Clot, 2005 ; Springer, 2009) une tâche est une (inter)action sociale sur du contenu qui soulève des problèmes (Narcy-Combes, 2014). Résoudre ces problèmes enclenchera la création et la stabilisation de processus internes qui modifieront le système langagier et cognitif de l'individu. Pour y parvenir, la recherche sur les multilittéracies ouvre de nombreuses pistes en proposant des tâches proches du vécu des apprenants. On cherche à leur proposer d'effectuer des actions sociales (intentionnelles) conformes au savoir ou savoir-faire distribués (LeDoux, 2003 ; Hutchins, 1995) dans le respect de leurs parcours et de leurs origines diversifiés.

1.3 Le point sur le développement langagier

Au-delà des nombreuses théories du développement langagier, il existe un consensus parmi les chercheurs pour dire que pour qu'il y ait acquisition, on a besoin d'exposition à la langue, d'interaction, d'action, d'entraînement et de métaréflexion (Randall, 2007). Les travaux de Goody (2007) sur le rôle de l'écriture dans la construction de l'individu ont montré que l'accès à l'écrit induit des modifications dans l'organisation cognitive de l'individu. Il permet notamment le développement de la pensée logique et scientifique, et modifie la conception que ce dernier a du monde. Les conséquences sont politiques et sociales. De même, le développement des

technologies et la disponibilité d'outils nouveaux induit-il de nouvelles organisations cognitives et a des conséquences sur la construction identitaire de l'individu. Par conséquent, il est nécessaire de développer de nouvelles compétences : notamment, être capable de comprendre différents systèmes sémiotiques et de produire des textes qui utilisent ces différents systèmes ; être conscient que les textes (les genres) varient en fonction du contexte et des objectifs de communication et qu'ils sont construits pour remplir ces objectifs et s'adapter au contexte ; être conscient que les textes sont le reflet des attitudes et des croyances ; être capable de recul critique.

Les chercheurs ont mis en évidence qu'on observe un changement qualitatif du système psycholinguistique au fur et à mesure qu'un individu avance dans l'acquisition d'une ou de plusieurs langues (Grosjean, 2008). Pour Cummins (1994), une compétence particulière se développe chez les plurilingues qui est plus que la juxtaposition de la même compétence par langue. Ainsi selon ces auteurs et d'autres (citons Cenoz & Gorter, 2011 ; Herdina & Jessner, 2006) l'acquisition de plus de deux langues à des degrés divers induit une réorientation cognitive et a des conséquences sur l'acquisition d'autres langues qui serait ainsi facilitée. Il y a donc une différence qualitative entre les monolingues, les bilingues et les plurilingues. Une sensibilité contrastive permet d'être relativement sensible aux différences interlinguales ; Les influences interlinguales, selon Cenoz & Gorter, permettent des transferts conceptuels d'une langue à l'autre, de la L1, mais aussi des autres langues apprises, et varient selon la proximité de la nouvelle langue apprise avec la L1, ou avec les autres langues et le degré de maîtrise des différentes langues. Une sensibilité épi ou métalinguistique est perceptible, les locuteurs plurilingues ont du recul sur l'objet langue, observent et manipulent avec aisance les items langagiers, s'autocorrigent, posent des questions sur le fonctionnement de la langue, font des commentaires sur les productions langagières d'où qu'elles viennent, ce qui favorise le développement des compétences langagières, des compétences cognitives et la littératie. Ceci conduit à ce que les chercheurs appellent « *translanguaging* », défini par Williams & Hammarberg (1998) comme « *the ability of multilingual speakers to shuttle between languages, treating the diverse languages that form their repertoire as an integrated system* ». Le concept réfère à la capacité qu'ont les individus plurilingues de faire appel aux différentes

ressources de leur répertoire langagier, avec une intentionnalité plus ou moins consciente, pour communiquer de manière efficace selon les différents contextes et situations rencontrés. Le construit permet de rendre compte de la perméabilité langagière, cognitive, sociale et disciplinaire de ce qui est en jeu chez les individus plurilingues qui va bien au-delà d'un monolinguisme additif. Ce n'est plus la/les langues parlées qui sont au cœur des études, mais les pratiques complexes d'individus plurilingues qui cherchent à donner du sens à leur environnement. Il s'agit bien de construire du sens, de se sentir appartenir à une communauté. Le problème est que la société occidentale et l'école tendent à ignorer le phénomène et à imposer des pratiques monolingues hégémoniques (Foucault, 1966). Les conséquences sur les programmes éducatifs plurilingues qu'il serait souhaitable/possible de mettre en place sont d'une importance majeure si on considère que l'adoption de pratiques éducatives translangagières permettrait de mieux se comprendre, de donner du sens à son environnement et une place à chacun. Chaque enfant pourrait ainsi développer la sécurité langagière et identitaire nécessaire pour apprendre et pour réussir.

Au niveau sociolinguistique, les situations des groupes migratoires n'est pas identique selon les cultures d'origines, ce qui a conduit Castelletti (2010) à distinguer entre un plurilinguisme « d'en haut », valorisé et reconnu socialement, et un plurilinguisme d'en bas, dévalorisé et ignoré.

Pour conclure provisoirement cette première partie, nous dirons que nous sommes arrivés aux positions suivantes :

- il y a rupture entre fonctionnement cognitif (fonctionnel) et l'organisation symbolique du discours : les descriptions de la langue ne peuvent servir de base à l'apprentissage ;
- la réflexion sur langage/langue et discours/parole devrait conduire à privilégier le discours ;
- les construits sociaux et scientifiques sont remis en question par la recherche ;
- il importe de prendre en compte des individus avec leur histoire ;
- on ne peut plus nier que les résultats des recherches sont contextualisés ;

- l'implication de tous les individus concernés dans l'intervention sociale est une nécessité imparable ;
- une interrogation éthique et politique sur le rôle du chercheur dans la cité s'impose aux didacticiens.

2. Quelles pistes pour l'intervention pédagogique ?

2.1 *Les tâches au cœur des dispositifs*

L'apprentissage par les tâches (Bygate *et al.*, 2009 ; Samuda & Bygate 2008 ; Van den Branden, 2006) combiné à la technologie est ce qui semble le mieux à même d'offrir les « circonstances organisatrices » (Spear & Mocker, 1984) pour que l'apprentissage puisse avoir lieu. Sur le plan socioculturel, aucun apprentissage ne peut avoir lieu si son sens social et affectif n'est pas perçu par l'apprenant. Celui-ci dépendra des contextes dans lesquels il se trouve et donc des habitus culturels, de ses attentes et de ses représentations de l'apprentissage qui peuvent être multiples. En ce sens, une longue lignée de chercheurs nous invite à prendre en compte l'histoire des individus apprenants.

La tâche doit être complexe, et holistique, pour prendre en compte la complexité des paramètres socio-affectifs et sociocognitifs en jeu dans l'apprentissage, et doit permettre l'action individuelle (pour la mise en place de connexions cérébrales qui sont fonction de l'expérience, de l'action de l'individu). L'action va permettre l'appropriation par l'individu de ce qui fait sens pour lui dans les environnements sociaux pluriels dans lesquels il se trouve.

Les interactions entre l'individu et son environnement, mais aussi entre les participants à la tâche permettent la confrontation, la mise en commun des interprétations, la collaboration, voire les interrogations et contradictions qui feront émerger la construction d'une forme de savoir contextualisé et situé à travers l'activité.

Pour sortir des schèmes d'action pré-établis (de l'habitus selon Bourdieu 1980) et donc pouvoir apprendre, les individus ont besoin d'être déstabilisés, surpris, pour pouvoir véritablement entrer dans un processus d'assimilation/accommodation. Pour cela, la tâche doit proposer un problème à résoudre non imposé par l'institution et induire une réflexion métacognitive. L'effort cognitif nécessaire pour traiter ce problème permettra de mobiliser l'attention nécessaire pour enclencher le processus d'accommodation.

2.2 Apports et complémentarités des théories

Que peuvent apporter les différentes théories pour la résolution des problèmes de terrain ? Les postulats des théories de l'épistémè d'aujourd'hui, émergentisme et socioconstructivisme, apparaissent comme non contradictoires et complémentaires (voir tableau 1)

1. Apports et complémentarités des théories : Émergentisme et Socioconstructivisme

Emergentisme	Socioconstructivisme
Complémentarités imprévisibles des tâches	Déclenchement social des apprentissages
Liens processus/tâches	Motivation sociale des apprentissages
Interactions nécessaires, valeurs et limites de l'entraînement	Interactions nécessaires, peu d'attention à l'entraînement
Performances et compétences	Contextualisation de l'apprentissage
	Authenticité du besoin de changer de code
Ce qui est universel en neurophysiologie	Ce qui est idiographique en psychologie

Ce tableau souligne que, isolément, aucune des approches ne prend en compte tous les aspects du processus d'apprentissage. Néanmoins, il est important de se rappeler qu'aucun apprentissage ne saurait être efficace sans que son sens social et affectif ne soit perçu par l'individu. Un dispositif qui n'offrirait que des tâches d'entraînement ne serait efficace que pour les apprenants qui auraient pris la mesure des bénéfices sociaux

que ces tâches leur apporteraient : l'émergentisme ne peut se concevoir sans une prise en compte du psychologique individuel et social. Suivant les contextes et les attentes, les dispositifs prendront ces phénomènes en compte de différentes façons. Pour finir, soulignons que si on prend soin d'intégrer la complémentarité des théories et la responsabilité épistémologique de chacun, la gestion des dispositifs humains sera plus efficace. Apprenants, comme enseignants, ont un rôle de chercheur à jouer (Kelly, 1955), la pratique réflexive au moins, ou la recherche-action, permettra à la communauté éducative de jouer un rôle social, politique, de façon plus légitime.

2.3 Modélisation du dispositif

Notre modélisation didactique dans une approche émergentiste et socio-constructiviste s'articule autour de l'approche par tâche (Bertin *et al.*, 2010). Au centre du système d'apprentissage se trouve la relation tuteur-apprenant(s). Une tâche sociale (macro-tâche) est mise en place : si (1) elle est validée alors une autre tâche sociale est lancée, si (2) elle fait émerger des difficultés, un certain nombre de tâches d'entraînement (micro-tâches) sur des points spécifiques seront mises en place jusqu'à ce que la tâche sociale puisse être validée. La validation (*follow-up & evaluation*) des différentes tâches sera assurée à plusieurs niveaux : par les apprenants eux-mêmes, le tuteur, l'enseignant et finalement des membres extérieurs au dispositif pour conserver une valeur « sociale » et par conséquent limiter les effets d'évitement (Narcy-Combes, 2005).

Cette modélisation implique donc bien les deux théories convoquées puisque la tâche sociale permet de déclencher des processus langagiers à travers l'interaction. Les tâches d'entraînement sont construites de manière ascendante afin de prendre en compte l'organisation et les caractéristiques intrinsèques des items linguistiques.

2.4 Deux exemples en guise d'illustration

Pour illustrer ce qui précède, nous proposerons deux exemples de terrain, à la fois semblables et contradictoires.

Nous intitulerons le premier exemple « La revue de presse internationale en Master 2 logistique à l'Université de Nantes » (Revue de Presse), et le second « Le projet Siegen-Paris » (Siegen-Paris). Nous en proposons un descriptif rapide dans les deux paragraphes qui suivent.

Premier exemple : Il s'agit pour les étudiants de réaliser une revue de presse pour répondre à une commande d'une entreprise de la région dans leur domaine de spécialité. Cette commande fera l'objet d'un rapport écrit et d'une présentation orale aux représentants de l'entreprise donneuse d'ordre.

1^{ère} étape : Constitution de 4 groupes de 6 étudiants en fonction de 4 thématiques logistiques permettant de faire appel à 5 langues différentes (la langue anglaise et le français étant communes à tous).

2^{ème} étape : a/ Avec les enseignants référents en langues : Présentation des attentes en langues – et organisation du suivi.

b/ Avec les enseignants référents en logistique : Formalisation, par chacun des 4 groupes, d'une problématique logistique en lien avec la thématique requise par l'entreprise qui sous-tend la revue de presse internationale et permet de débiter la collecte des articles, académiques et managériaux, récents, complémentaires et contradictoires, sur support papier ou numérique, en langue française et étrangères (anglais, allemand, espagnol, italien, chinois) en fonction des ressources du groupe. Ces articles doivent permettre d'apporter des éléments de réponse à la problématique retenue.

3^{ème} étape – Prise de rendez-vous (au moins deux rendez-vous par groupe) pour le suivi de la revue de presse.

4^{ème} étape – Fin de la collecte des articles et remise de la revue de presse en 4 exemplaires papier ainsi qu'en version numérique.

Il s'agit d'un dossier comprenant :

- 2 pages de synthèse (les réponses à la problématique), rédigées en 5 langues.

- 8 pages de revue de presse (développant les réponses apportées et prenant appui sur les articles collectés dans les 5 langues du groupe) rédigées dans les 5 langues

5^{ème} étape –Présentation orale de la revue de presse, en langue française, en présence de professionnels de la logistique au mois de décembre et en anglais, avec questions dans les différentes langues, devant un jury académique collégial en février.

Bien que le recueil des représentations des étudiants avait montré que la moitié d'entre eux avaient des représentations sur le fonctionnement langagier correspondant à celles relevées chez les plurilingues, une majorité a considéré que le projet entraînait une perte de temps et d'énergie par rapport au même exercice effectué en une seule langue. Après deux années d'ajustements, le projet n'a pas pu être reconduit.

Exemple 2 : Ce projet mis en place par Dagmar Abendroth-Timmer de l'Université de Siegen en Allemagne et Jean-Paul Narcy-Combes et Jose Aguilar de l'Université de la Sorbonne Nouvelle Paris3 en France a concerné 21 étudiants (10 français en Master 2 professionnel d'enseignement des langues, 11 allemands intéressés par l'apprentissage des langues) répartis en 10 tandems à distance (via une plate-forme d'enseignement, des visioconférences et des échanges par courriel ou par Skype) devaient réaliser trois synthèses de deux pages sur des thématiques portant sur la recherche en acquisition de L2, la didactique des langues, les TIC, en choisissant trois à cinq articles dans un corpus de 30 articles en français, allemand, anglais et espagnol, voire en cherchant d'autres articles par eux-mêmes. Chaque tandem devait négocier la langue de communication et de production pour la synthèse, mais également le choix des articles et les modalités de travail, dont la fréquence des rencontres. L'expérience a été évaluée positivement par les étudiants, tant en ce qui concerne le rôle des tuteurs que l'apport pour le développement langagier, que la métaréflexion et la gestion des différences culturelles. Le projet se poursuit encore aujourd'hui.

2.5 *Analyse et discussion*

Les deux dispositifs concernent des étudiants à l'université, l'apprentissage visé est lié à la réalisation d'une tâche ou de plusieurs tâches dont la réalisation est subordonnée à des interactions multiples, et d'une façon ou d'une autre font intervenir les TIC. Ils ont été accompagnés d'un appareil de recherche-action qui a permis d'adapter les dispositifs au cours de leur mise en œuvre, et en a assuré l'évaluation (validation ou invalidation des hypothèses).

En ce qui concerne le public, le niveau d'étude, les contenus de formation, et surtout, la nature volontaire ou non de l'engagement des étudiants sont des variables importantes qui peuvent expliquer pourquoi par exemple, dans le projet Siegen-Paris les étudiants se sont davantage impliqués que dans le cas de la revue de presse en M2 logistique, alors que les présupposés étaient largement identiques. Les étudiants de Siegen-Paris étaient 1/ volontaires et 2/ intéressés de par leur choix d'études au fonctionnement des langues alors que l'autre groupe était lié par un contrat et avait une vision purement utilitaire des langues du répertoire engagé. En ce qui concerne les interactions, les échanges dans le cadre de Siegen-Paris étaient plus « naturels » tandis que la validité sociale externe était présente dans les deux cas. Compte tenu de ce que nous enseigne la théorie des systèmes dynamiques, ces variations sont suffisantes pour engendrer des différences majeures dans les résultats.

Les deux projets ayant été basés sur des présupposés similaires, les explications de la réussite et de l'échec relatif de l'un et de l'autre sont sans doute dus à des paramètres liés aux représentations des étudiants et à la valeur symbolique et/ou économique qu'ils accordent aux langues qu'ils apprennent d'une part, aux tâches qu'on leur propose d'autre part. De plus, l'institution n'a pas permis dans l'un et l'autre cas la même souplesse dans l'organisation du dispositif. L'organisation en tandems bi-nationaux du projet Siegen-Paris conduit naturellement à des négociations autour des langues de travail qui n'ont pu avoir lieu dans le cas de la revue de presse internationale.

Dans l'exemple de la Revue de Presse, même si la tâche, demandée par l'entreprise avait une valeur à leurs yeux, les contraintes de temps et les « livrables » à fournir figuraient dans des priorités qui laissaient

l'intérêt pour les langues loin en arrière-plan, alors dans le cas de Siegen-Paris, la curiosité langagière et l'intérêt pour le dispositif proposé étaient au cœur des préoccupations du public ciblé. Alors que les étudiants de Siegen-Paris avaient accepté de réellement collaborer pour mener les tâches à bien, ceux du Master de Logistique ont mis en place une stratégie d'évitement et se sont partagé le travail, dans une approche coopérative et sans collaboration. Le nombre des étudiants était aussi très différent, comme l'étaient les contraintes institutionnelles.

Conclusion

Ce que nous voulions montrer : c'est comment l'épistémè actuelle en didactique des langues conduit les chercheurs à évoluer de la didactique d'une langue vers quelque chose d'autre où la pluralité est prise en compte dans toute sa complexité : pluralité des contextes et des acteurs sociaux, pluralité des plurilinguismes.

Dans le contexte de départ, les études de linguistique appliquée au Canada, coexistaient deux monolinguisms juxtaposés. Dans le contexte européen actuel, les plurilinguismes de fait posent des problèmes de société : on est passé de la linguistique appliquée à autre chose de façon à pouvoir gérer la complexité des problèmes humains et sociaux des sociétés contemporaines. Les chercheurs – dont nous sommes – ont été conduits à poser les problèmes autrement et à voir la recherche d'une autre manière.

Dès lors, comment envisager une réflexion didactique qui permette de répondre à la diversité des problèmes qui se posent sur le terrain et qui laisse à chacun une marge de manœuvre suffisante pour gérer les problèmes de terrain en toute souplesse d'organisation dans un cadre valide théoriquement et humainement ?

Les exemples rencontrés, ainsi que les constats de trois années de travaux sur le plurilinguisme au sein du projet PLURI-L ont montré qu'il était nécessaire de prendre en compte le contexte et d'impliquer tous les acteurs lors de la mise en place d'un dispositif d'apprentissage : même si un projet paraît valide théoriquement cela ne suffit pas à assurer sa

viabilité si ne sont pas pris en compte les croyances et les représentations des différents acteurs sociaux. Les individus qui composent les groupes humains impliqués dans ces actions sont des êtres uniques et complexes : l'apprenant, l'enseignant, sont des construits qui n'ont pas d'existence.

De plus, aucune théorie ne se suffit à elle-même : en percevoir les complémentarités et les limites permet d'éviter les dogmatismes. Ainsi, une réponse unique à la problématique posée dans le cadre de ce colloque ne semble ni possible, ni souhaitable.

Le chercheur a un rôle social et éthique à jouer dans la cité : l'ouverture de programmes éducatifs prenant en compte les plurilinguismes et les multilittératies pourrait peut-être permettre à chacun de trouver son identité et sa place dans la société.

Références bibliographiques

- ADEN, J. (2012). « La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'enaction en didactique des langues », in ADEN, J., WEISSMANN, D. (dir.), *La médiation linguistique*, ELA, septembre-octobre 2012, pp. 267–284.
- ANDERSEN, R. (1983). *Pidginisation and Creolisation as Language Acquisition*. Rowley : Newbury House.
- ANDERSON, J. (1993). *Rules of the Mind*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- ANNOOT, E. (1996). *Les formateurs face aux nouvelles technologies – Le sens du changement*. Paris : Ophrys.
- AUDRAS, I., CHANIER, T. (2008). « Observation de la construction d'une compétence interculturelle dans des groupes exolingues en ligne », *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)* 11 (1), pp. 175–204. Consultation en ligne sur le Site : <<http://alsic.revues.org/865>>.
- BABAULT, S., BENTO, M., LE FERREC, L., SPAËTH, V. (dir) (2014). Actes du Colloque international contexte global, contextes lo-

- caux – Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues, pp. 25–40. Consultation en ligne le 30 juillet 2014 sur le Site : <http://fipf.org/sites/fipf.org/files/actes_colloque_contexte_global_et_contextes_locaux_sorbonne_nouvelle_paris_3_2014.pdf>.
- BACHELARD, G. (1938) *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- BAILLY, D. (1997) *Didactique de l'anglais (1) : Objectifs et contenus de l'enseignement*. Paris : Nathan.
- BEACCO, J.-C. (ed.). *Éthique et politique en didactique des langues*. Paris : Didier.
- BÉGUIN, P., CLOT, Y. (2005). « L'action située dans le développement de l'activité », *Activités* 1 (2), pp. 35–50. Consultation en ligne le 11 avril 2015 sur le Site : <www.activites.org/v1n2/vol1num2.book.pdf>.
- BERGER, P.L., LOCMAN, T. (1966). *The Social Construction of Reality : A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York : Anchor.
- BERTHOZ, A. (2003). *La décision*. Paris : Odile Jacob.
- BERTIN, J.-C., GRAVE, P., NARCY-COMBES, J.-P. (2010). *Second language distance learning and teaching : Theoretical perspectives and didactic ergonomics*. Hershey, PA : IGI Global.
- BIRKAN, I., JACQUIER, V. (à paraître 2016). « Le public d'un dispositif plurilingue et interculturel, entre régime exploratoire et disposition scolaire », in JEOFFRION, C., NARCY-COMBES, M.-F. (dir.) (à paraître 2016). *Contributions au développement de perspectives plurilingues en éducation et formation*. Rennes : PUR.
- BLANCHET, P., CHARDENET, P. (dir.) (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- BLUMER, H. (1971). « Social problems as collective behavior. », *Social Problems* 18 (3), pp. 298–306.
- BOURDIEU, P. CHAMBOREDON, J.-C., PASSERON, J.-C. (1968). *Le métier de sociologue*. Paris : Mouton.
- BOURDIEU, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Ed. Minuit.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris : Ed. Minuit.

- BUENDGENS-KOSTEN, J., ELSNER, D, (forthc.) (2014). « Receptives Code-Switching ein- und mehrsprachiger Lerner/innen in multilingualen Settings », *Fremdsprachen lehren und lernen* (FLUL) 2, pp. 56–73.
- BUSER, P. (1999). *Cerveau de soi, cerveau de l'autre*. Paris : Odile Jacob.
- BYGATE, M., SKEHAN, P., SWAIN, M. Eds. (2001). *Researching pedagogic tasks : Second language learning, teaching and testing*. Harlow : Longman.
- BYGATE, M., VAN DEN BRANDEN, K., BYGATE, M. & NORRIS, J. Eds. (2009). *Task-based language teaching: a reader*. Amsterdam : John Benjamins Publishers.
- CALLON, M., LATOUR, B. (1991). *La science telle qu'elle se fait*. Paris : La découverte.
- CALVET, L.-J. (2004). *Essais de linguistique, la langue est-elle une invention des linguistes ?* Paris : Plon.
- CANDAS, P. (2009). *Analyse de pratiques d'étudiants dans un centre de ressources de langues : Indicateurs d'autonomie dans l'apprentissage*. Thèse de doctorat, Université de Strasbourg.
- CASTELLOTTI, V. (2010). « Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 7–1 | 2010, mis en ligne le 01 avril 2010, consulté le 26 janvier 2018. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2056> ; DOI : 10.4000/rdlc.2056
- CASTELLOTTI, V. (dir.) (2010). *Notions en question en didactique des langues : les plurilinguismes*. *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures* 7 (1).
- CENOZ, J., GORTER, D. Eds. (2011). « A Holistic Approach in Multilingual Education : Introduction. Special issue Toward a Multilingual Approach in the Study of Multilingualism in School Contexts », *The Modern Language Journal* 95 (3) pp. 339–343.
- CHANGEUX, J.-P. (1983). *L'Homme neuronal*. Paris : Fayard.
- CLAVERIE, B. (2010). « Pluri-, inter-, transdisciplinarité : ou le réel décomposé en réseaux de savoir », *Projectics/Proyèctica/Projectique* 4, pp. 1–14.

- CONDAMINES, A., NARCY-COMBES, J.-P. (2015). « La linguistique appliquée comme science située », in CARTON, F. *et al.* (à paraître). *Cultures de recherche en linguistique appliquée*. Paris : Riveneuve éditions.
- COSTE, D., COURTILLON, J., FERENCZI, V., MARTINS-BALTAR, M., PAPO, E. (1976). *Un niveau-seuil*. Strasbourg : Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe.
- COSTE, D., MOORE, D., ZARATE, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- CUMMINS, J. (1994). « Knowledge, power, and identity in teaching English as a second language », in GENESEE, F. Ed., *Educating second language children : The whole child, the whole curriculum, the whole community*. Cambridge : CUP, pp. 33–58.
- DALTON-PUFFER, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) classrooms*. Amsterdam-Philadelphia : John Benjamins.
- DAMASIO, A. R. (1999). *Le sentiment même de soi*. Paris : Odile Jacob.
- DE BOT, K., LOWIE, W., THORNE, S.L., VERSPOOR, M.H. (2013). « DST as a comprehensive theory of second language development », in GARCIA MAYO DEL PILAR, M., JUNKAL GUTIERREZ MANGADO, M., MARTINEZ ADRIAN, M. Eds., *Contemporary Approaches to Second Language Acquisition*. Amsterdam : Benjamins, pp. 199–220.
- DERRIDA, J. (1967). *L'écriture et la différence*, Paris : Seuil.
- DEWEY, J. (1925). *Comment nous pensons*. Paris : Flammarion.
- DÖRNYEI, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics : Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford : Oxford University Press.
- DUDA, R., RILEY, P. Eds. (1990). *Learning Styles*. Nancy : PUN.
- DÜRKHEIM, E. (1898). « Représentations individuelles et représentations collectives », *Revue de métaphysique et de morale* VI, pp. 273–308.
- ELIAS, N. (1993). *Engagement et distanciation*. Paris : Fayard.
- ELLIS, N.C. (1998). « Emergentism, connectionism and language learning », *Language Learning* 48 (4), pp 631–664.

- ELLIS, R. (1 997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford : OUP.
- FOUCAULT, M. (1966). *Les Mots et les Choses, une archéologie des sciences humaines*. Paris : NRF.
- GALISSON, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères*. Paris : CLE international.
- GAONAC'H, D. (1990). « Acquisition et utilisation d'une langue étrangère », *Le Français dans le Monde*, février-mars. Paris : Edicef.
- GAONAC'H, D. (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère* Paris : Hachette Education.
- GERMAIN, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues – 5000 ans d'histoire*. Paris : CLÉ International.
- GIGENREZNER, G. (2009). *Penser le risque. Apprendre à gérer l'incertitude*. Genève : Markus Haller.
- GOODY, J. (2007). *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*. Paris : La Dispute.
- HERDINA, P., JESSNER, U. (2006). *A Dynamic Model of Multilingualism, Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon : Multilingual Matters.
- HOFSTADTER, D., SANDER, E. (2013). *Surfaces and Essences : Analogy as the Fuel and Fire of Thinking*. New York : Basic Books.
- HUTCHINS, E. (1995). *Cognition in the Wild*. Cambridge, MA : MIT Press.
- HYMES, D. (1972) « On Communicative Competence », in PRIDE, J.-B., HOMMES, J. Eds., *Sociolinguistics*. Hammondsworth : Penguin.
- JEOFFRION, C., NARCY-COMBES, M.-F. (dir.) (à paraître 2016). *Contributions au développement de perspectives plurilingues en éducation et formation*. Rennes : PUR.
- JUAN, S. (1999). *Méthodes de recherche en sciences sociohumaines*. Paris : PUF.
- KALANTZIS, M., COPE, B. (2007). « Language education and multi-literacies », in MAY, S. et al. Eds., *Encyclopedia of Language and Education : Vol. 1 : Language policy and political issues in education*. New York : Springer, pp. 195–211.
- KELLY, G. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. New York : WW Norton.

- KRASHEN, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford : Pergamon Press.
- LAKOFF, G., JOHNSON, M. (2003). *Metaphors We Live By*. Chicago : University of Chicago Press.
- LANTOLF, J. P. (2007). « Sociocultural source of thinking and its relevance for second language acquisition », *Bilingualism : Language and Cognition* 10 (1), pp. 31–33.
- LAMY, M.-N., HAMPEL, R. (2007). *Online Communication in Language Learning and Teaching*. Basingstoke : Palgrave MacMillan.
- LANCIEN, T. (1998). *Le multimédia*. Paris : Clé international.
- LARSEN-FREEMAN, D., CAMERON, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford : Oxford University Press.
- LEDOUX, J. (2003). *Neurobiologie de la personnalité*. Paris : Odile Jacob.
- LEGROS, D., CRINON, J. (dir.) (2002). *Psychologie des apprentis-sages et multimédia*. Paris : Armand Colin.
- LEWIN, K. (1948). *Resolving social conflicts*. New York : Harper.
- LIDDICOAT, A., ZARATE, G. coord. (2009). « La circulation internationale des idées en didactique des langues », *Recherches et applications* juillet 2009.
- LINARD, M. (2004). « Une technologie démocratique est-elle possible ? », *Savoirs* 5. pp. 73–78.
- LOGAN, G. (1988). « Towards an instance theory of automatization », *Psychological Review* 95, pp. 492–527.
- MACAIRE, D., PORTINE, H., NARCY-COMBES, J.-P. (2010). « Interrogations épistémologiques », *Recherches et Applications* 48.
- MANGENOT, F. (dir.) (2001). *Interactivité, interactions et multimédia. Notions en Questions*, n° 5. Lyon : ENS Editions.
- MANGIANTE, J.-M., PARPETTE, C. (2004). *Le français sur objectifs spécifiques*. Paris : Hachette FLE.
- MARQUILLO LARRUY, M. (2012). « Littératie et multimodalité ici & là-bas... » En réponse à Diane.
- MOLINIE, M., MOORE, D. (2012). « Les littératies : une Notion en Questions (NeQ) en didactique des langues », *Notions en Questions (NeQ) en didactique des langues – Les littératies, Recherches*

- en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle* 9 (2), pp. 3–15.
- MORIN, E. (2000). *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Le Seuil.
- MORIN, E., LEMOIGNE, J.-L. (1999). *Introduction à la pensée complexe*, Paris : L'Harmattan.
- NARCY, J.-P. (1998). « Le monde à notre portée, d'un regard ethnocentré à une intelligence averti », *Etudes de Linguistique Appliquée*, numéro «Ressources, excès et accès – Didier Erudition – Oct-Déc. 1998, pp. 435–449.
- NARCY, J.-P. (1997). « Vers une pratique théorisée et humaniste », in GINET, A. *Du laboratoire de langues à la salle de cours multi-médias*. Paris : Nathan, pp. 45–90.
- NARCY, J.-P. (1990). *Apprendre une langue étrangère*. Paris : Editions d'organisation.
- NARCY-COMBES, J.-P. (2014). « Conflits éthiques et épistémologiques au niveau des interventions », in BABAULT, S. et al (dir.). *Actes du Colloque international contexte global, contextes locaux – Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues*, pp. 25–40. Consultation en ligne le 30 juillet 2014 sur le Site : <http://fipf.org/sites/fipf.org/files/actes_colloque_contexte__global_et_contextes_locaux_sorbonne_nouvelle_paris_3_2014.pdf>.
- NARCY-COMBES, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC, vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.
- NARCY-COMBES, J.-P. (2001). « La toile, un nouveau modèle de dispositif d'apprentissage des langues : Comment le virtuel permet de cerner autrement la complexité », *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications : Une didactique des langues pour demain*, pp. 134–142.
- NARCY-COMBES, M-F. (à paraître). *Approche(s) plurilingue(s) et apprentissage(s) langagier(s) : contexte(s) et variation(s)*. Cambridge : Cambridge Scholars Publishing.
- NARCY-COMBES, M-F., STARKEY-PERRET, R. (article soumis). « Implementing a plurilingual programme in a university in a monolingual region of France: strengths, weaknesses, opportunities

- and threats », *Language, Culture and Curriculum*. Taylor and Francis online.
- O'GRADY, W. (2010). « Emergentism », in HOGAN, P. (dir.), *The Cambridge Encyclopedia of the Language Sciences*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 274–76.
- PEHAREK DOEHLER, S. (2000). « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives », *Acquisition et interaction en langue étrangère*. Consultation en ligne le 26 juillet 2014 sur le Site : <<http://aile.revues.org/934>>.
- PENLOUP, M.-C. (2012). « Littératies numériques : quels enjeux pour la didactique de l'écriture-lecture ? Réponse à Jeannine Gerbault », in *Notions en Questions (NeQ) en didactique des langues – Les littératies, Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle* 9 (2), pp. 129–140.
- PIAGET, J. (1970). *Psychologie et épistémologie: pour une théorie de la connaissance*. Paris : Gonthier-Denoël.
- PINKER, S. (1997). *How the Mind Works*. New York : Norton.
- POPPER, K. (1999). *All life is problem solving*. Londres : Routledge.
- RANDALL, M. (2007). *Memory, Psychology and Second Language Learning*. Amsterdam-Philadelphia : John Benjamins.
- RILEY, P. (1985). *Discourse and Learning*. London : Longman.
- ROGERS, C. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, Ohio : Charles Merrill.
- SAMUDA, V., BYGATE, M. (2008). *Tasks in second language learning*. New York : Palgrave MacMillan.
- SAUSSURE (DE), F. Ed. (1967). *Cours de linguistique générale*, Originellement publié par BAILLY, C. et al. Edition critique par MAURO (DE), T. Paris : Payot.
- SELIGER, H. W., SHOHAMY, L. (1989). *Second Language Research Methods*. Oxford : OUP.
- SOCKETT, G., KUSYK, M. (2013). « L'apprentissage informel en ligne : nouvelle donne pour l'enseignement-apprentissage de l'anglais », *Cahiers de l'APLIUT* XXXII (1), pp. 75–91.

- SOLOMON, G. (1997). *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. Cambridge : Cambridge University Press.
- SPEAR, G. E., MOCKER, D. W. (1984). « The organizing circumstance: Environmental determinants in self-directed learning », *Adult Education Quarterly* 35 (1), pp. 1–10.
- SPRINGER, C. (2009). « La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif », in ROSEN, E. (coord.) (2009). *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*, revue *Le français dans le monde*, numéro spécial 45 «Recherche et applications», pp. 25–34.
- VAN DEN BRANDEN (2006). *Task-based language education: from theory to practice*. Cambridge : Cambridge University Press.
- VAN LIER, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A sociocultural Perspective*. Boston : Kluwer Academic.
- VARELA, F. (1993). *L'Inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Seuil.
- VYGOTSKI, L. (1934–1997). *Pensée et langage*. 3^{ème} édition parue en 1997. Paris : La Dispute.
- WILKINS, D. A. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford : Oxford University Press.
- WILLIAMS, S., HAMMARBERG, B. (1998). « Language Switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model », *Applied Linguistics* 19 (3), pp. 295–333.

FRANZ-JOSEPH MEIßNER

Justus Liebig-Universität, Giessen/Germany

Eurocomprehension – the positive impacts of plurilingual competence on European democracy

„Europa ist die Idee der transnationalen Demokratie“¹ (Martin Schulz, President of the EU-Parliament. on the German PHOENIX-tv channel, 20–10-15)

Abstract

Eurocomprehension is a neologism, coined by the German linguist Horst G. Klein. The term means ‘receptive competence in a certain number of European languages in addition to productive skills in at least two of them’. Eurocomprehension is based on interlingual transparency between closely related European languages – especially the Germanic, Romance and Slavic ones – and the competence to benefit from it in terms of plurilingualism. With regard to the political impacts on the EU democracy and the current political crisis, the paper examines the question why and how a wide-spread intercomprehension-based eurocomprehension could contribute to minimize some negative effects due to multilingual fragmentations within the Union.

Résumé

Le terme d’*eurocompréhension* est un néologisme forgé par le linguiste allemand Horst G. Klein. Il désigne une « compétence réceptive dans plusieurs langues européennes en dehors de la compétence productive dans au moins deux d’entre elles ». L’eurocompréhension est basée sur la transparence entre langues apparentées (l’intercompréhension) – surtout à l’intérieur des groupes germanique, roman et slave – et la capacité d’un individu à d’en profiter pour construire son propre plurilinguisme. A l’égard du fonctionnement de la démocratie européenne, l’article se propose d’analyser la question de savoir si et à quel point l’eurocompréhension pourra minimiser quelques effets négatifs provenant de la fragmentation linguistique de l’Union.

1 « Europe is the idea of a transnational democracy. »

1 By way of introduction: The European Union's dilemma as a result of public opinion making and multilingual fragmentation

Reading the print-media, looking tv-news, picking up information from the internet, it soon becomes clear that the European Union is experiencing an ongoing crisis. An increasing number of EU-citizens demand a change which can include either a nation's leaving from the Union or, on the contrary, a transfer of even more sovereignty from the national to the European level – as it is proposed by the German philosopher and sociologist Jürgen Habermas (2014). At the same time, it is evident that the global and continental challenges of our days – strengthening environmental protection, reducing climatic change, assuring global peace and security, organizing world-health and a better life for the citizens, etc. – cannot be overcome within the small reach of only national politics. To put it with regard to the individuals, this means that national states like France, Germany or Italy will reveal largely unable to fulfill the fundamental promise that democracies give their citizens: create good or better life conditions (freedom, self-determination, prosperity, etc.). It is obvious that, in our days, Europeans have no realistic alternative to the European Union, as long as they do not renounce these fundamental orientations. – Nevertheless, there is a long list of symptoms indicating an increasing euroscepticism within the Union's populations. The reasons are manifold and multifaceted. The following observations will focus on two questions: Firstly, could a larger spread of plurilingualism bridge the gap between the European political decision making and the citizens' consent? Secondly, how could its promotion be put into practice? Before we go to both questions, it seems appropriate to have a more detailed look at the current situation.

Roughly speaking, an analysis of the European public opinion leaves no doubt that the majority of EU citizens are split into different national discourses. The Greek financial crisis and the way it was shaped by the national media (from country to country in a different manner) provide a striking example. All in all, the European Union was not only geographically fragmented between the North and the South but between countries which are less or more indebted, whose economies are more or

less productive and more or less successful and whose average citizens are more or less rich. Those who were arguing for the collectivization of national debts and economic equality within the entire Union were not identical with those who were believing to have to pay for it. What we learn from this is that within the Union and in spite of the existence of national political and media pluralities on the states' level, there is a strong relationship between so called national interests largely defined by those who have a decisive share in public opinion-making, national public opinions and the discourses. And of course, the majoritarian opinions of Polish or French electors are – especially in the short run – not automatically identical with those of the Finns, the Germans or the Greeks.

A further point must be mentioned. Recent experiences reveal that for national politicians and public opinion-makers the temptation is great to operate double standards, at least in their public comments. Often, there is a tendency to make “Brussels” the scapegoat for political failures whereas national decision-makers try to appear as the true defenders of their people's interests and values. Must it be said that this kind of speech hides the fact that in a European democracy, “Brussels” should express/expresses the peoples' will as well as “Athens”, “Paris”, “Berlin” or “Stockholm” express the will of the Greek, the French, the Germans or the Swedes? Both, the Nations and the Union appeal to the same citizens, but the citizens are concerned to different degrees. Critical incident phenomena can happen all the more as language barriers hinder European citizens to get first-hand information from abroad, i.e. from their fellow citizens speaking other languages. There is some evidence that more plurilingualism can relieve the situation.

Obviously, our opinion-leading institutions can only answer to the specificity of our different national settings, interests and beliefs; and our national politicians, reliant on being re-elected, depend from their electorates voting. As far as European parliamentarians are concerned, they nearly never address to an electorate that does not belong to their own nation, does not speak their native language and that often treats European topics in quite a different manner from what politicians are used to encounter in their original political cultures. Of course, it was often said that the European Union has no common public political discourse, in which every citizen can express his/her opinion and be understood by his/her fellow citizens. This conclusion is neither new nor surprising.

Needless to say that what is mentioned with regard to the Greek financial crisis, can be easily repeated with respect to other important European topics: from the very thorny question of millions of refugees trying to enter the Union's territory in 2015 and the different ways to face the situation in Germany and Sweden or in Great Britain, Poland or Hungary to the treatment of same-sex partnerships in various countries of the EU. The shaping of such issues in our European societies always shows that each of the EU's member states largely functions according to its own culture, traditions, national discourses and feelings. With regard to cultural backgrounds and their impacts on intra-cultural communication, the German sociologist and philosopher Niklas Luhmann (1980; 1991: 224) coined the term of "societal semantics". How people conceive a subject is due to its formation by innumerable communication acts that take place within every society as well as by the language inherited that is used for transmitting ideas, feelings, individual and social experiences. Must it be remembered that totalitarian regimes tend to use the linguists' expertise for creating political acceptance? Thus, in German Democratic Republic's linguistics, the meaning of words had been conceptualized as a multifactorial construct formed by the triad of denotation, connotation and *voluntation* ("*Voluntat*") (Schmidt, 1972). The task was to create consent with the ruling party's policy and to give citizens the 'correct' political will defined by the state doctrine which could not accept plurality and openness. Feeling, ideas, experiences – they altogether form what is called collective memories. As for the potential of social change, social structures (reflecting interests) and collective memories limit the range of societal semantics. Of course, language and communication are not independent of each other. Language imperceptibly guides our way of perceiving and understanding the world (as Wilhelm von Humboldt stressed it in his *Weltbild* thesis). Both – the inherited language and communication – create the lexical and semantic evolution that differs from country to country². In our context, it must be underlined that an open multinational European political and social discourse should set aside

2 See Schmidt (2003) and Bourdieu (2012). Both authors underline in different ways the importance of communication creating conditions for further conceptualizations and practical policies.

the traditional national obstacles hampering the interchange not only of ideas but of impressions and feelings concerning alternative solutions in every given situation. It is obvious that the ‘solution’ proposed and put into practice affects the development of a European identity whose construction can only be poly-referential and poly-national with regard to all European cultures (Meißner, 2011; Jakisch, 2015). How must foreign language education be designed to do its part to ease the problem?

2 Multilingualism and its impact on European Democracy

But what does multilingualism actually mean for the functioning of a European democracy and public opinion-making? What does language/languages use mean for jurisprudence and legal practice (Kirchhof, 2002)? In 1992, the German political scientist, Peter Graf von Kielmansegg, tried to answer the questions:

“Probably, multilingualism is the most elementary barrier which encumbers the project of a European democracy. Of course, there are not only negative experiences with multilingual democracies. But the dimension of the European problem is unique. We know no democracy where most citizens could not communicate with their fellow citizens. During the last forty years, not even our politicians have succeeded (...) in communicating without the support of interpreters. Only very few of them are able to make themselves understood by their European electors. (...) There is no European public opinion, no European political discourse. Everything that is language-bound – and the democratic proceeding is essentially language-bound (and culture-bound, added by F.-J.M.) – largely remains language-related.” (1992: 35) (Translated by F.-J. M.)

What do these words mean for the consensus building between the political decision making and the citizens’ consent to the decisions made either by the member states or the multinational Union? What is the role of plurilingual knowledge in it? To comprehend the scope of the question, a look at the political anthropology, developed on the eve of the invention of political representation, may be helpful. The founding

fathers of the United States of America – Alexander Hamilton, John Jay, James Madison – identified three driving motives creating the citizens’ fundamental agreement or disagreement: *Reason* means the “capacity for consciously making sense of things, applying logic, establishing and verifying facts” (Wikipedia: *Reason* 6/12/2016); *passions* can be characterized as “the instinctive, emotional (...) drives in a human being” (Wikipedia: *Passion*), and in the eyes of the political science of our days, *interest* is linked to advantages or benefits presumed by individuals. In its political sense, *interest* generally refers to economic objects. According to *The Federalist Papers* (Hamilton *et al.* 1788), opinions are always built of an individually different mix of these elements. The triadic opinion formation-model explains how democratic consent grows, how it can be generated ...or why it can fail. It is crucial for the transformation of the uncountable *volontés de tous* into a common *volonté générale* (to pick up some central terms of Rousseau’s political thought) that it is organized by the holding of elections, i.e. by an appeal to the people of the state and/or the peoples of the Union. This concerns, of course, the transformation of innumerable individual wills affecting hundreds and hundreds of political issues into a unified political will that *acts* in a special way³ through the medium of the government. The model shows that democratic and legitimate power always arises from the citizens’ majoritarian opinion and that opinion-making is always language and culture-bound⁴.

Concerning the relationship between the opinion-making components and their lingual impact, *reason*, *interest* and *passion* must be analyzed by

- 3 Needless to stress that elections must conform to the rules of transparency as well as to genuine constitutional and democratic control. Only a government legitimated by such an election can embody the citizens’ general will and act legally in the name of its entire political entity.
- 4 But this is only one side of the coin : As people are not equal concerning their use of reason, interests and passions and as opinion formation takes place in regard to each of hundreds of phenomena that demand political solutions (thousands upon thousands), the minoritarian opinions and their rights to be public must be protected too. Inside parliament, minoritarian positions are located in the political opposition, i.e. the “alternative government”, outside parliament by the right to demonstrate (freedom of expression).

means of political linguistics. Whereas *reason* clearly demands the exact, complete, detailed, consistent and conclusive description of a topic, *passion* addresses to feelings, emotions, affections, attitudes, and beliefs. This means that passion is particularly expressed by what linguists call the “register of proximity” (*Nähesprache*, *français familier*, etc.), a kind of informal speech used between persons who trust each other and who communicate without constraint. The proximity register is particularly suitable to create a feeling of sympathy, solidarity, community, togetherness and friendship. It is the code you use when you are with your family, your friends, etc. *Passions* are mobilized by political slogans and phrases that translate very directly desires or fears, love or hate, agreement or disagreement, fun or anger, joy or despair, wit or bitter seriousness. The intention of such formulas is to create a kind of we-feeling... within a family, between friends or fellow citizens. But producing we-feelings by use of political slogans, catch-words or emotionally charged formulae is dangerous, as the risk of tacit negation cannot be denied. Whereas Obama’s *Yes we can* brought the candidate into the oval office, the German chancellor’s *Wir schaffen das* (i.e. to integrate one million refugees into the German society), pronounced in autumn 2015, deeply split Germany’s public opinion.

But to what extent can we-formulas work within the European populations, split into 24 (official) languages and discourses? Proximity speech elements can regularly be found in all manifestations that are very close to the people. With regard to communication between European citizens of different mother tongues and its impact for democratic procedures, the question is of course: Can English alone as a EU-second language fulfill the multiple functions of proximity speech to the same extent as national languages do? The answer is clearly no. One of the main reasons is that English is not sufficiently linked to its foreign speakers’ everyday cultures and to their communicative needs. In other words, you cannot translate the Cologne or Munich carnival jesters’ speeches into English and make your Cologne or Bavarian audience laugh. Politicians who use the electorate’s mother tongue will always be nearer to the addressees than those who are reduced to a foreign language (hence FL). All in all, English alone will not do the job (cf. Schröder, 1995). Nevertheless, the peoples’ feelings and lingual identities are crucial for European political decision making.

This very short summary already outlines the enormous impact of language- and culture-bounding, affecting every level of democratic processing. Furthermore, it illustrates what it means when “most citizens cannot communicate with other citizens” (as von Kielmansegg put it). In terms of practical politics, it stresses that national discourses are always quite nearer to the citizens’ opinion formation than European ones. The reason is clear: National discourses use the citizens’ language, arise directly from their culture and, are disseminated by the national media, whereas European discourses appear in most citizens’ eyes less bound to their own native culture and daily life as well as to their direct concern.

3 Toward a European foreign language teaching and learning policy fostering eurocomprehension

To avoid any misunderstanding, between the most outstanding innovation impulses in the field of language learning and teaching in recent decades, the author finds those of the European Union and its education policy. The number of possible references is simply too great to be mentioned. With regard to the promotion of plurilingualism, we only highlight the *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. From Linguistic to Plurilingual Education* (Beacco & Byram 2007), the *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures* (Candelier et al. 2007), affiliated to the *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (Trim et al. 2001; henceforth CEFL), the *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco et al. 2010). Like other European references, these documents use the definition of the “linguistic minimum” provided by the European Action Plan *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity* (2003):

„The range of foreign languages spoken by Europeans is narrow, being limited mainly to English, French, German, and Spanish. Learning one lingua franca alone is not enough. Every European citizen should have meaningful communicative

competence in at least two other languages in addition to his or her mother tongue. This is an ambitious goal, but the progress already made by several Member States shows that it is perfectly attainable.

The European Year of Languages 2001 highlighted the many ways of promoting language learning and linguistic diversity. Heads of the State and Government in Barcelona in March 2002 recognized the need for European Union and Member State action to improve language learning; they called for further action to improve the mastery of basic skills, **in particular by teaching at least two foreign languages** (highlighted by F.-J. M.) to all from a very early age.”

(Commission of the European Communities 2003: 3)

Even if the European goals are clear, it cannot actually surprise that our national education systems, deeply rooted in national traditions and practices, see their primary role in building *national* identities (Byram, 2010; 2012). What can be criticized is that topics related to the construction of a European identity often are quite fuzzy or even not sufficiently focused on; at least as far as FL instruction is concerned⁵.

In the historical perspective, the teaching and learning of FLs in public schools did not really differ in the various parts of Europe. Up to the present days, English, French and German were the principal FLs taught in European schools, followed by Russian, Spanish and Italian. The teaching of FLs largely followed similar pedagogical concepts and methods. Of course, here and there, the rough description demands adjustments regarding regional circumstances, exotic target languages and – recently – the development of English becoming the global lingua franca number one. All in all, one can resume that, due to the general spread of compulsory schooling and a constantly increasing educational participation during the 19th and 20th centuries, the number of young Europeans learning foreign (European) languages has become more important than ever. The progress cannot be denied. But what about the pedagogical and political goals concealed behind communicative skills? Is FL-teaching actually without inherent ideological implications? Do

5 Another open question affects teachers' formation and methodology. Comparing these areas in some EU-member countries gives reason to ask the question of their impact on students' European identity construction and their understanding of EU-politics.

the current objectives really correspond to the language and intercultural needs of our young European citizens?

The history of FL teaching and learning in compulsory public education reveals diverse objectives which became more or less dominant in different periods. To provide an example, I take the German one: In the age of nationalism, French was taught in German grammar schools not only to enable students to communicate with the French, but to understand the French culture as it was shaped in former German (Prussian, Austrian, etc.) curricular syllabuses. French lessons should give a palimpsest allowing students a better understanding of what was the German genius, the German culture, the German language, Germany's role in the world, etc. Thus, the teaching of French (or English) supported the overall pedagogic objective of the German school system: to make children become Germans and to prepare them to live in the then German society. Even with regard to the decades after World War II, Werner Hüllen (2005) resumes that up to the 1960, English or French classes served less to empower students to communicate in the target languages with native (or foreign) speakers, but to have a cultured conversation about English, American or French topics with their fellow Germans in German. According to the historical FL curricula (Christ & Rang, 1985), communicative skills were put forward to the extent that Germany needed international communication. This was the case when, in the last decades of the 19th century, Germany tried to acquire colonies in Africa, Asia and the South Seas. Of course, often there was a gap between the syllabuses and pedagogical practices. These observations will not hide the innovative methodological efforts in the field that had been made in these years by FL experts like Wilhelm Viëtor, whose *Quousque tandem* appeared in 1882, or by the rediscovery of "orality" which started in the last decades of the 19th century (Meißner, 2016). Things changed when the different parts of Europe moved closer after World War II. In the German context, relevant facts were the presence of Western Allied and Russian troops, the European unification process, and the more recent globalization in general.

With respect to language learning methodology, the principal characteristics of modernization were in the focus of the Spring Conference on Foreign Language Research in 1988 (Bausch *et al.*, 1988). In the eyes

of the conference-members, the progress of FL teaching and learning was due to at least seven points:

- In the 19th century, the introduction of FL classes in compulsory education as far as grammar and technical schools are concerned.
- ..., the professionalization of teacher education.
- ..., state control over teacher education, school curricula, final school examination, and teaching practice.
- In the 20th century, the substitution of an overall linguistic competence definition by the distinction of the four fundamental skills: listening and, more recently audiovisual comprehension, speaking, reading and writing. The innovation was particularly striking with respect to listening comprehension (the term was still unknown in the 1960th). Nevertheless, down to the present day and in spite of a thirty years lasting discussion, German FL instruction do not have official curricula that focus on the receptive skills only.
- ... not only in Europe, the upgrading of teaching and learning materials implementing spoken English, French..., frequency based core vocabularies and communication oriented inventories, empirically validated methods of testing, intercultural communication experiences, intercultural competency, learning and teaching related research, qualitative and statistic investigation concerning teachers' and learners' attitudes and beliefs, etc.
- Technical developments allow a more efficient presentation of FLs, especially in their oral and audiovisual shape. The advancements embrace early auditory materials as well as computer assisted learning instruments and internet use. This creates new forms of collaborate learning that fade away the traditional dichotomy of language learning and language acquisition (Königs, 1992).
- The development of an academic, especially empirically operating discipline (FL research) analyzing the interaction of various factors involved in teaching and learning FL.

All these innovations can foster plurilingual education (Meißner, 2014). Of course, some of them have not yet been actually achieved; others

are still on their way to enriching the methodological repertoire of FL teaching or learning.

- Among the more recent innovations, I would like to highlight the empirical research in intercomprehension, focusing on the development of an intercomprehension-related methodology. The findings revealed intercomprehension as a powerful language learning awareness raising strategy. It does not come as a surprise that it is a core part of the *Plurilingual Approaches to Languages and Cultures* (Candelier *et al.* 2007).

As the issue has been the subject of a great number of publications and of several important EU-financed projects, we can renounce giving a further description of intercomprehension-related didactics (c.f. some recent miscellanies: Doyé & Meißner, 2010; Álvarez *et al.*, 2011; De Carlo, 2011; Meißner *et al.*, 2011). In this context, it must be sufficient to explain what intercomprehension means and what it stands for:

“Intercomprehension is the competence to understand (more or less) a foreign language without having acquired it in its natural milieu or through self- or externally guided learning.” (Meißner, 2004; trad. F.-J.M.)

In this paper, the question is relevant to what extent the intercomprehension didactics can contribute to foster a better understanding between European speakers of geographically and/or typologically neighboring languages. In other words, can eurocomprehension ease the EU-crisis due to the missing public discourse between EU-citizens?

4 The intercomprehensive approach’s relevance for developing eurocomprehension: empirical evidence and the necessity of change

As aforementioned, the term *eurocomprehension* is a compound noun, composed of the prefix *euro-* plus (*inter*)*comprehension*. It was coined by Horst G. Klein (1997). Starting from the great European language families, eurocomprehension covers nearly all EU-citizens even those

whose mother tongue is not part of the Germanic, Romance or Slavic group, as far as they have a sufficient command of one language belonging to one of the mentioned families.

The basis of intercomprehension is provided by linguistic resources, i.e. explicit or/and procedural knowledge schemes, of which learners dispose and which they can re-identify in a new target language, even if the outer appearance differs more or less from the original scheme. The didactics of intercomprehension uses the term “(linguistic) basis of transfer” (Meißner, 2004). It means cognitive schemes concerning one’s languages or language learning experiences. Generally speaking, the number of such bases increases to the extent that the source and the target language(s) are closely related to each other, as it is the case between Dutch and German, Portuguese and Spanish, Polish and Russian, etc. The narrowing epithet *linguistic* in combination with *resources* is necessary because cognitive schemes of the only linguistic type are not sufficient to trigger interlingual identification transfers. Thus, empirical studies about transferring between languages leave no doubt that attitudinal and volitional resources are needed too. As transferring always goes back to what “a learner already knows”, linking previous knowledge to new information, the intercomprehension approach is deeply learner orientated⁶. In terms of FL learning in general, intercomprehension based activities produce interactional routines of plurilingual related consciousness-raising processes and of processes of self- and learning sensitiveness. That is why the intercomprehension approach must be understood as a powerful strategy of multi-language and language learning awareness (Meißner, 2012).

Meanwhile, huge volumes of data clearly confirm that intercomprehensive strategies are not limited to experienced or adult language learners (Morkötter, 2016) – and to prevent any misunderstanding – nor does the intercomprehensive approach demand pushing aside other teaching methods. But as a language and learning awareness raising strategy, it should be integrated in all kinds of language teaching and learning methods that

6 Cf. Ausubel (1968: vi) : “If I had to reduce all of educational psychology to just one principle, I would say this : The most important single factor in influencing learning is what the learner already knows.”

put emphasis on reflection. In sum, the intercomprehension approach can either be considered (exploited) as an adjunct teaching strategy of general FL methodology or as a stringent overall method to developing plurilingual reading competences and language (learning) awareness.

The required investment in time and educational resources to achieve reading proficiency in a so-called “unknown” target language or in several languages of a linguistic family on the basis of intercomprehension is remarkably small in the field of Romance, Slavic and Scandinavian based plurilingualism. It demands greater efforts between German and the Scandinavian Germanic languages (Zeevaert & Möller, 2010; 2011). Unanimously, all empirical studies prove that, based upon a reading proficiency level X in one Romance language, the same level can be achieved in another Latin language within only very few hours training (Bär, 2009).

The political impacts and potential benefits of these data are self-evident: The easily obtainable “eurocomprehensibility” allows that at least 419 (native speakers belonging to the Romance, Germanic or Slavic groups) of the 505 million EU-citizens could profit from the intercomprehensive approach.

However, some restrictions should not be hidden. Generally, colloquial registers count considerably less interlingual adequacies (bases of transfer) than theoretical and written texts whose greater coherency facilitates interlingual comprehension through intelligent guessing. A further objection concerns the necessity to train students, even native speakers of Romance languages, to achieve proficiency in plurilingual reading (Calvi, 2001). And last but not least, intercomprehension based educational programs trigger measurable synergetic learning effects only as far as languages of a same family are concerned. But nevertheless, it would be wrong to lose sight of the positive correlation between intercomprehension-based learning experiences, self-efficiency and FL learning competency in general.

This short description of the principal advantages and limits of intercomprehension would be incomplete without highlighting that intercomprehension based processing and routines very soon transform into attitudes toward approaching FLs in general. It is not wrong to say: Good language learners always dispose of intercomprehensive strategies (Martinez, 2008).

What are the principal conclusions about these facts in regards to the political perspective?

4.1 *A revision of foreign language curricula is necessary*

Generally, school curricula neither take account of the asymmetric distribution of receptive and productive skills in linguistic competence profiles nor do they draw the practical consequences. The lack of sensitiveness requires explanation. Let us turn first to a more detailed description of some features concerning receptive linguistic skills. It is a matter of fact...

- that receptive competences are significantly greater than the productive ones
- that they develop much faster
- that they fade less into oblivion
- that efforts and investments to preserve linguistic skills are more efficient in the field of the receptive skills than in that of the productive ones
- that the receptive use of FLs facilitates a rapid transformation (or reactivation) into productive skills.

Should it be reminded that these facts gain particular importance in terms of autonomous lifelong learning and plurilingualism, as both is suggested in the European Commission's *Education and Training. White-Paper on Towards the Learning Society* (1995)?

Let us now be more explicit with regard to the measures to foster plurilingualism. As intercomprehensive competence formation is based upon interlingual transfer processing, it always demands transforming dormant linguistic knowledge into enactive modes of understanding the "unknown" target language. Hence follows:

- Firstly, education focusing on plurilingual competence requires taking the learners' dormant explicit and procedural knowledge into the concrete pedagogical account, as far as it is relevant for the achievement of new objectives. This affects both, the students' plurilingual

knowledge, their learning and communicative experiences with FLs and their volitional resources as well.

- Secondly, as the simultaneous and parallel training of the receptive and productive skills lowers the students' progressing in the target language, a revision of the traditional language curriculum is overdue. It should take account of the aforementioned asymmetries in competence formation. The principal intention is to trigger the following mechanism: (1) providing more input in order to awake the dormant interlingual reading resources; (2) more input will create more intake; (3) a better reading capacity right from the start will generate more new linguistic resources; (4) more linguistic resources entail a better language and learning performance; (5) better achievement will improve students' self-efficacy.

Obviously, a critical revision of language curricula does not only require methodological measures.

4.2 A reorganization of language teaching and learning is overdue: the pathway to eurocomprehension model

The reorganization is needed by mainly two facts:

- 1) The aforementioned plurilingual minimum defined by the European Commission (2003), especially the epithet "at least".
- 2) The fundamental role of exploiting relevant previous explicit and procedural knowledge for learning languages.

Whereas the first point needs no further explanation, it must be stressed with regard to the second one that the acquisition of relevant linguistic schemes widely concerns the sequence of taught languages. As the European Commission suggests to teach "at least two other languages in addition to his or her mother tongue" (quoted above), it has to be added from a plurilingual-educational point of view that the sequence question is no *quantité négligeable*. The reasons are clear: To give learning a chance of benefiting from the advantages of interlingual similarities, students

must acquire the respective resources at the earliest possible moment on their way to plurilingual competence (Burwitz-Melzer & Quetz 2006). A further point must be mentioned: As far as the pedagogic objective means eurocomprehension, the greatest possible number of pupils should get acquainted with European languages that are typologically distant from their mother tongues as well as from one another. The following grid shows the pathways leading to an overall eurocomprehension, which includes the three great European language families:

Grid 1: Pathways to an overall European Reading Competence⁷.

Mother tongue (MT)	Germanic (FL)	Germanic (FL)	Romance (FL)	Romance (FL)	Slavic (FL)	Slavic (FL)
Curricul. type	1	6	3	4	5	2
Foreign L. 1	Romance	Slavic	Germanic	Slavic	Germanic	Romance
Foreign L. 2	English	English	English	English	English	English
Foreign L. 3	Slavic	Romance	Slavic	Germanic	Romance	Germanic
General European Reading Competence						

Grid 2: Pathways to an extended European Reading Competence.

Mother tongue (MT)	Germanic (FL)	Germanic (FL)	Romance (FL)	Romance (FL)	Slavic (FL)	Slavic (FL)
Curricul. type	1	6	3	4	5	2
Foreign L. 1	Romance	Slavic	Germanic	Slavic	Germanic	Romance
Foreign L. 2	English	English	English	English	English	English
Foreign L. 3	Romance2	Slavic2	Romance2	Slavic2	Slavic2	Romance2
General European Reading Competence						

7 The double-headed line signals that the sequence of FL and English can be inverted. The advantages (and disadvantages) of various and different sequence types are not discussed in this paper (*cf.* Androulakis *et al.* 2007).

The grids show that pathways to more eurocomprehension comprise two sequence-types: The more ambitious one leads to an overall eurocomprehension encompassing the three main European linguistic families and English (grid 1); the less ambitious affects only two families (grid 2). The extended model leads to a reading competence comprising English as well as two FLs in addition to the mother tongue. The second FL can either belong to a foreign linguistic family or to that of the student's mother tongue. Because of its global role, English is the only language concretely mentioned in the grids. Its learning and teaching should be compulsory, as it is already the case in most European countries. Therefrom, English has a special role to play. As far as national education systems make English lessons mandatory, the teaching of English assumes a particular responsibility which goes far beyond the objectives of traditional English lessons. In regards to fostering plurilingualism and to the striking necessity of a fundamental didactic reorientation, we find Rubin's (1975) famous claim to educate students to become "good guessers" in matters of disambiguating linguistic structures. A guidance that focusses on the orientation of "English as a gateway to languages" (Schröder 2004: 280) opens to interlingual sensitiveness, which needs comparing linguistic structures and functions between various languages. Must it be said that this is in the very core of the intercomprehension-based approach? In plain English, the teaching of FL and especially that of English must abandon (narrow) monolingual mindedness and take into account that fostering plurilingual as well as target language-related competences are two sides of the same coin⁸.

What is the pathway-model's didactic potential? To provide an example: Productive Competence in French (MT), German (FL1), English (FL2) and Russian (FL3) provides easily acquirable reading competence in Catalan, Italian, Portuguese, Spanish, Dutch, Polish, Croatian, Czech and further Slavic languages; in addition, Dutch and the Scandinavian languages are supported by German (even if an instant intercomprehen-

8 According to Swiss national data (Haas 2010), plurilingual individuals pretend to a better performance in their second language(s) than persons who are acquainted with only one FL.

sion is not always given). Another point seems worthwhile to consider. It concerns the so-called less learned languages and regional varieties, i.e. Danish, Catalan, Romanian, Occitan, Swiss-German, Maltese, etc. Concerning these languages, it can be said that they are nearly never learned by foreigners who do not know the national or a typologically neighboring language. It is striking that the intercomprehension approach is the royal road to acquiring reading competence in numerous less learned languages.

But let us return to the pathways to eurocomprehension model. The outcomes of empirical studies concerning intercomprehension leave no doubt that as long as the final objective of the first and second FL teaching is at least the B1 or even B2-level of the CEFR, two advantages are in the very near reach: a receptive and productive independent user competence in three great EU-languages and, in addition, an advanced mid competence concerning intercomprehension based reading of a dozen European languages⁹. But of course, to make this virtual “eurolingualism” or eurocomprehension a reality, a package of measures is needed...

4.3 Supplementary intercomprehension courses are necessary

Language courses leading to productive as well as receptive skills are not enough. The reason is that in the best case they provide communication competencies in two foreign languages in addition to the mother languages. To work out a new and better deal, the didactic potential already created by these courses must be mobilized in order to support intercomprehension-based plurilingualism. Therefore, special courses are needed. They should either be focused on giving reading skills in one further language (a second, perhaps third language from the Germanic,

9 An example : The following modèle of “French (MT), German (FL1), English (FL2), Russian (FL3)” provides easily acquirable reading competence in Catalan, Italian, Portuguese, Spanish, Dutch, Polish, Croatian, Czech and further Slavic languages.

Romance, or Slavic family) or on an overall reading competence in the bounds of a whole language family.

4.4 Teacher education must include intercomprehension-based didactics

Nearly unanimously, empirical findings stress the correlation of the intercomprehension-based approach and the accretion of language and learning awareness or competency. The core of this kind of didactics affects the learner's capacity to compare linguistic as well as his/her own learning behavior related schemes. Whereas traditional forms of teaching a second Romance, Germanic or Slavic language often focus on identifying and comparing linguistic schemes from different languages (Meißner & Reinfried, 1998, *passim*), several blind spots concern the awareness of learning FL (learning what, why and how).

4.5 Saying good bye to wrong beliefs

As every social and educational change is triggered by the questioning of previous perceptions and traditional attitudes, a revision of the FL curricula and practices demands scrutinizing the apparent language teaching and learning reality and its underlying beliefs. Among the multitude of stereotypes reflecting individual experiences with FL acquisition, learning, and communication, four beliefs seem particularly pertinacious and prejudicial to update language learning methodology in the sense of creating more eurocomprehension.

The first wrong belief: Writing and speaking competences are more important than reading and listening comprehension.

Writing and speaking a FL conveys an experience whose positive effects on self-efficiency are more salient than the receptive skills, especially in the eyes of naïve learners. Of course, this belief is erroneous mainly by two reasons: firstly, nothing can be expressed that could not

be understood; secondly, language acquisition is impossible without the support of the receptive skill(s). The misunderstanding concerns both communication as well as language learning. Like other wrong beliefs the error is due to a kind of pedagogic guidance that neglects language learning sensitiveness.

The second wrong belief: Language competence is homogeneous (whatever language may be concerned).

Empirical studies reveal that competence in different languages is never mirror-inverted. The reasons are clear: Given that each language transports its own repertoire of topics and communication habits (as the aforementioned Luhmann put it), the collective memory shapes language and communication competence in a special way. Consequently, a symmetry of semantics between languages is impossible. Instead, different languages represent different prisms to perceive things, as Wilhelm von Humboldt (1836) explained it in his conception of shaping the world through languages (*Weltbild-thesis*). This is why plurilingualism enables interpreting the world's infinite realities from different perspectives and why it allows individuals to gain new cultural experiences by participating in FL communication. These aspects make clear why (individual) plurilingualism as well as (societal) multilingualism are enriching.

The third wrong belief: Learning a new FL raises the risk of interferences and jeopardizes error-free performance in a FL you already speak.

There is no doubt that the so called false friends cause the risk of interferences. Nevertheless, the “good friends” or cognates leading to positive transfer effects far outnumber the false ones. As intercomprehension does not focus productive skills, the danger does not actually exist. Finally, it must be stressed that awareness of language structures, functions and learning – as it is fostered by the intercomprehension approach – is the best strategy to prevent language errors.

The fourth wrong belief: Formal FL errors entail a breakdown of intercultural communication.

The belief is linked to the question how European plurilingualism looks like?

5 By way of conclusion: the best European Language consists in an individually differentiated plurilingualism

The realistic answer is depicted by Umberto Eco's *In Search of the Perfect Language*:

“A Europe of polyglots is not a Europe of people who speak many languages fluently, but, in the best case, a scenario of people who can communicate, each speaking his own language and understanding that of the other, but who, while not being able to speak it fluently, by understanding it, even with difficulty, would understand the “spirit”, the cultural universe that everyone expresses when speaking the language of his ancestors and of his own tradition.” (Eco, 1995).

Obviously, Eco's view on European polyglossia – or eurocomprehension – allows the EU-citizens to participate at least passively in various FL political discourses and to understand their “cultural universe”. It is likely that sharing discourses in the neighbors' languages, even if it remains only receptive, provides the possibility of a first-hand information. Eurocomprehension delivers a multifaceted prism to look at various cultures from their own points of view. Its political importance is no *quantité négligeable*. Nevertheless, and in spite of this truism, it seems quite astonishing that the theory of FL learning and teaching has turned out to be incredibly insensitive to the political impact of (receptive) plurilingualism and to its repercussions for the empathy toward European fellow citizens of other languages and for the functioning of European democracy.

References

ÁLVAREZ, D., CHARDENET, P., TOST, M, (dir.) (2011). *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*, Paris : Union Latine.

- ANDROULAKIS, G., BECKMANN, C., BLONDIN, C., FAGNANT, A., GOFFIN, C., GORECKA, J., MARTIN, R., MATTAR, C., MEIßNER, F.-J., MOSORKA, E., NOWICKA, A., PELT, M., SCHRÖDER-SURA, A., SKRIVANEK, H., WILCZYNSKA, W., WOJCIECHOWSKA, B. (2007). *Pour le multilinguisme: Exploiter à l'école la diversité des contextes européens. Résultats d'une étude internationale*, Liège, Editions de l'Université de Liège. Consultation en ligne sur le Site : <<http://www.uni-giessen.de/rom-didaktik/Multilingualism/download/facette1%20integral.pdf>>.
- BÄR, M. (2009). *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen : Narr.
- BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., HÜLLEN, W., KRUMM, H.-J. Eds. (1988). *Fortschritt und Fortschritte im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 8. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen : Narr.
- BEACCO, J.-C., BYRAM, M. (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: guide for the development of language education policies in Europe*. Strasbourg : Council of Europe (Language Policy Division).
- BEACCO, J.-C., BYRAM, M., CAVALLI, M., COSTE, D., EGLI CUENAT, M. (2010). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Document prepared for the Policy Forum 'The right of learners to quality and equity in education – The role of linguistic and intercultural competences'. Consultation en ligne sur le Site : <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_EN.pdf>.
- BOURDIEU, P. (2012). *Sur l'Etat. Cours au Collège de France – 1989–1992*. Paris : Seuil.
- BURWITZ-MELZER, E., QUETZ, J. (2006). « Mehrsprachigkeit und Interkulturalität in Sprachenportfolios », in MARTINEZ, H., REINFRIED, M., BÄR, M. Eds., *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern,*

- heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner.* Tübingen : Narr, pp. 203–214.
- BYRAM, M. (2010). « Intercomprehension, intercultural competence and language teaching », in DOYE & MEIßNER Eds., pp. 43–49.
- BYRAM, M. (2012). « Characteristics and competences of the plurilingual and intercultural citizen », in FÄCKE et al Eds., pp. 15–25.
- CALVI, M. V. (2001). « Comprendere un testo spagnolo: trasparenze, opacità e falsi amici », in CANCELLIER, A., LONDERO, R. (a cura di) (2001). *Italiano e spagnolo a contatto. Atti del XIX Convegno dell'Associazione Ispanisti Italiani (AISPI). Roma, 16–18 settembre 1999.* Padova : Unipress, pp. 55–67.
- CANDELIER, M., CAMILLERI-GRIMA, A., CASTELLOTTI, V., DE PIETRO, J.-F., LÖRINCZ, I., MEIßNER, F.-J., SCHRÖDER-SURA, A. NOGUEROL, A., MOLINIE, M. (2007). *Framework of Reference for Plurilingual Approaches to Languages and Cultures.* Graz : ECML/Strasbourg, Council of Europe.
- CHRIST, H., RANG, H.-J. (1985). *Fremdsprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung 1700 bis 1945, Dokumentation amtlicher Richtlinien und Verordnungen. Eine Dokumentation amtlicher Verordnungen.* Tübingen : Narr.
- DE CARLO, M. (a cura di) (2011). *Intercomprensione e educazione plurilingue.* Porto S. Elpidio : Edizioni Wizarts.
- DOYE, P., MEIßNER, F.-J. Eds., *Lernerautonomie durch Interkomprehension / Promoting Learner Autonomy Through Intercomprehension / L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension.* Tübingen : Narr Verlag.
- ECO, U. (1995). *In Search of the Perfect Language.* Oxford : Blackwell.
- EUROPEAN COMMISSION (1995). *White Paper on Education and Training Teaching and Learning. Towards the Learning Society,* Consultation en ligne sur le Site : <http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf>.
- EUROPEAN COMMISSION (2004). *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004–2006.* Consultation en ligne sur le Site : <http://europa.eu.int/conmm/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_eu.pdf>.

- EUROSTAT (2012). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Brussels : Eurydice/Eurostat (2012 edition).
- FÄCKE, C., MARTINEZ, H., MEIBNER, F.-J. Eds. (2011). *Mehrsprachigkeit: Bildung – Kommunikation – Standards. Akten des 3. Bundeskongresses des GMF 2010*. Stuttgart : Klett.
- HAAS, W. Ed. *Do you speak Swiss? Nationales Forschungsprogramm 56*, Consultation en ligne sur le Site : <http://www.isw.unibe.ch/content/forschung/archiv_projekte/sprachkompetenzen/index_ger.html>.
- HABERMAS, J. (2014). *Zur Verfassung Europas: ein Essay*. Frankfurt : Surkamp.
- HAMILTON, A., MADISON, J., JAY, J. (1788). *The Federalist Papers*. With an introduction and notes by Lawrence Goldman. Oxford : Univ. Press, 2008.
- HÜLLEN, W. (2005). *Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens*, Berlin : Erich Schmidt.
- HUMBOLDT, W. von (1836). *Über die Verschiedenheit des Menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*. Berlin : Akademie der Wissenschaften.
- JAKISCH, J. (2015). *Mehrsprachigkeit und Englischunterricht. Fachdidaktische Perspektiven, schulpraktische Sichtweisen*. Frankfurt : Lang.
- KIELMANSEGG, P. Graf von (1992). « Ein Maß für die Größe des Staates », *Frankfurter Allgemeine Zeitung* 2/12/70, p. 35.
- KIRCHHOF, P. (2002). « Nationalsprachen und Demokratie in Europa », in EHLICH, K., SCHUBERT, V. Eds., *Sprachen und Sprachenpolitik in Europa*. Tübingen : Stauffenburg, pp. 205–220.
- KLEIN, H. G. (1997). « Das Neldophon: Ist Eurocomprehension machbar? », in MOELLEKEN, W., WEBER, P. J. Eds., *Neue Forschungsarbeiten zur Kontaktlinguistik*. Bonn : Dümmler, pp. 270–278.
- KÖNIGS, F. G. (1992). « Lernen oder Erwerben revisited. Zur Relevanz der Zweitspracherwerbsforschung für die Sprachlehrforschung », *Die Neueren Sprachen* 91, pp. 166–178.

- LUHMANN, N. (1980). *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft 1*. Frankfurt a. M. : Suhrkamp.
- LUHMANN, N. (1991). *Soziale Systeme*. Frankfurt a. M. : Suhrkamp.
- MARTINEZ, H. (2008). *Lernerautonomie und Sprachlernverständnis. Eine qualitative Untersuchung bei zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern romanischer Sprachen*. Tübingen : Narr.
- MEIßNER, F.-J. (2004). « Introduction à la didactique de l'eurocompréhension », in MEIßNER, F.-J., MEIßNER, C., KLEIN, H, G., STEGMANN, T. D. *EuroComRom – les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ*. Aix-la-Chapelle : Shaker, pp. 7–140.
- MEIßNER, F.-J. (2011). « Le vécu de l'intercompréhension et les conséquences : attitudes face aux langues et identités culturelles polyréférentielles », *Synergies Pays germanophones* 4, pp. 141–156.
- MEIßNER, F.-J. (2012). « Teaching and learning intercomprehension: a way to learner autonomy », in DE FLORIO-HANSEN, I. Ed., *Towards Multilingualism and the Inclusion of Cultural Diversity*. Kassel : University Press, pp. 37–58.
- MEIßNER, F.-J. (2014). « Plurilingual Education », in Fäcke, C. Ed., *Language Acquisition. Manuals of Romance Linguistics II*. New York : de Gruyter, pp. 219–235.
- MEIßNER, F.-J. (2016). « La découverte du français non-conventionnel outre-Rhin : le dictionnaire des 'Parisismen' de Césaire Villatte », *Documents d'Histoire du Français langue Etrangère et Seconde* (forthcoming).
- MEIßNER, F.-J., CAPUCHO, F., DEGACHE, C., MARTINS, A., SPITTA, D., TOST, M. (coord.) (2011). *Learning, teaching, research. Apprentissage, enseignement, recherche. Lernen, Lehren, Forschung*. Akten des Europäischen Netzwerks Interkomprehension (REDINTER) im Rahmen des 3. Bundeskongresses des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen, Universität Augsburg, 16.-18.9.2010. Tübingen : Narr Verlag.

- MÖLLER, R., ZEEVAERT, L. (2010). « „Da denke ich spontan an Tafel“ – Zur Worterkennung in verwandten germanischen Sprachen », *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 21, pp. 217–248.
- MORKÖTTER, S. (2016). *Förderung von Sprachlernkompetenz zu Beginn der Sekundarstufe. Untersuchungen zu früher Interkomprehension*. Tübingen : Narr.
- PREIN, A. (1921). *Syntaktisches aus französischen Soldatenbriefen*. Giessen : Verlag des Romanischen Seminars.
- ROUSSEAU, J.-J. (1762). « Du contrat social ou principes du droit politique », in *Oeuvres complètes* 3. Paris : Gallimard 1964, pp. 349–470.
- RUBIN, J. (1975). « What the good language learner can teach us », *TESOL Quarterly* 9, pp. 41–51.
- SCHMIDT, W. Ed. (1972). *Sprache und Ideologie. Beiträge zur marxistisch-leninistischen Sprachwirkungsforschung*. Halle : Niemeyer, VEB.
- SCHMIDT, S. J. (2003). *Geschichten & Diskurse. Abschied vom Konstruktivismus*. Reinbeck : Rowohlt.
- SCHRÖDER, K. (1995). « Zur Problematik von Sprache und Identität in Westeuropa. Eine Analyse aus sprachenpolitischer Perspektive », in AMMON, U., MATTHEIER, K., NELDE, P. Eds., *English Only in Europe? Sociolinguistica. International Yearbook of European Sociolinguistics* 8. Tübingen : Niemeyer, pp. 56–64.
- SCHRÖDER, K. (2003). « Die Konsequenzen der europäischen Sprachenpolitik für die Planung und Durchführung des Fremdsprachenunterrichts an unseren Schulen », in AHRENS, R. Ed., *Europäische Sprachenpolitik. European Language Policy*. Heidelberg : Winter, pp. 267–289.
- TRIM, J. L., NORTH, B., COSTE, D. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (CEFR). Cambridge, University Press. Consultation en ligne le 9 septembre 2015 sur le Site : <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf>.
- VIËTOR, W. (1882). *Der Sprachunterricht muß umkehren von Quousque Tandem. Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage*. Heilbronn : Hen-

ninger (Wiederabdruck der 3. Aufl. 1905, mit einer Einleitung von Konrad Schröder. München, Hueber).

VILLATTE, C. (1867). *Parisismen. Alphabetisch geordnete Sammlung der eigenartigen Ausdrücke des Pariser Argot*. Neubearbeitet von R. Meyer-Riefstahl und M. Flandrin, Berlin-Schöneberg : Langenscheidt 1912.

Wikipedia, English (9/9/2015). « Reason ».

Wikipedia, English (9/9/2015). « Passion ».

Wikipedia, German (9/9/2015). « Interesse ».

ZEEVAERT, L., MÖLLER, R. (2011). « Wege, Irrwege, Holzwege bei der Texterschließung. Empirische Untersuchungen zur germanischen Interkomprehension », in MEIßNER *et al.* (coord.), pp. 147–165.

OLGA GALATANU

Professeur émérite en Sciences du Langage
CoDiRe EA 4643, Université de Nantes

Postface :

Le plurilinguisme, le pluriculturalisme et la place de l'anglais dans l'internationalisation de l'éducation

Cet ouvrage réunit des contributions issues d'un colloque international intitulé « Le plurilinguisme, le pluriculturalisme et l'anglais dans la mondialisation. Dispositifs, pratiques et problématiques de l'internationalisation dans l'enseignement ». Être « grand témoin » d'un colloque qui répond si bien à sa définition – débat sur des questions théoriques, en l'occurrence théories de l'acquisition et de l'usage des langues, du plurilinguisme, théorisation des pratiques d'enseignement et d'apprentissage –, est non seulement un honneur mais aussi et surtout un privilège intellectuel. Au bout des trois journées consacrées à ces débats, étant convaincue de sa réussite, j'ai essayé de répondre, pour en faire la synthèse, à une interrogation sur les indicateurs de cette réussite, au-delà bien sûr, des chiffres relatifs aux participants et aux pays de ces participants. C'est la réponse à cette interrogation qui m'amène non seulement à faire la synthèse des débats (ce qui est le devoir d'un « grand témoin »), mais également à oser une évaluation, évidemment très positive. Les indicateurs de cette évaluation sont nombreux et relèvent certes aussi bien de l'analyse du déroulement du colloque que du vécu du témoin. En voilà deux qui sont de l'ordre de l'analyse objective.

1. Il s'agit d'abord de la diversité des voix qui se font entendre :
 - (a) diversité des points de vue observationnels sur le phénomène de plurilinguisme et sur la place de l'anglais dans l'internationalisation de l'enseignement : didacticiens et praticiens de

- l'enseignement des langues secondes et étrangères, linguistes, historiens, chargés de mission dans les institutions concernées, doctorants, bref, tous chercheurs avec un fort degré d'implication dans l'objet de leurs recherches ;
- (b) diversité d'approches et de prises de position ;
 - (c) diversité des langues et des cultures des participants.
2. Un autre indicateur de la réussite des débats est la richesse thématique, à condition, bien évidemment, qu'elle soit structurée dans un dispositif cohérent. Comme le titre même du colloque l'a montré, le dispositif est cohérent, permettant une permanente itération entre les constructions théoriques, avec leurs parcours justifiés et illustrés, et les propositions pratiques dans le domaine de l'apprentissage et de l'usage de l'anglais, essentiellement comme « *lingua franca* », mais pas seulement, le français langue étrangère, dans le contexte des formations anglophones et la didactique du plurilinguisme étant des éléments – clés des débats. Les enquêtes sur le vécu et les représentations du phénomène d'anglicisation introduisent les problématiques non seulement de ce phénomène, mais également de toutes les conséquences identitaires, culturelles et professionnelles, liées à ce processus.

Autrement dit, comme le sous-titre du colloque l'annonçait, la thématique se décline en dispositifs, pratiques et problématiques (avec des réponses théoriques et factuelles, de terrain). Ce qui est particulièrement intéressant est que ce sous-titre annonce également une démarche intellectuelle qui pose en amont des interrogations, le constat sur l'état des choses, c'est-à-dire sur les pratiques, celles-ci se retrouvant aussi en aval de ces interrogations et des réponses proposées, pour la mise en œuvre de ces réponses.

Pour paraphraser un grand linguiste français, je dirais qu'un colloque, comme la recherche en sciences du langage (et certainement dans tout autre domaine) doit être à la fois sérieux (rigoureux et inscrit dans une démarche d'intelligibilité avant de proposer des hypothèses d'action) et intéressant (permettre une nouvelle compréhension et explication des phénomènes, faire apparaître des éléments nouveaux, produire des connaissances nouvelles).

- A. Sérieux, lorsqu'il s'agit d'un colloque et d'un ouvrage qui en expose les résultats, signifie d'abord bien structuré, avec une thématique cohérente, qui mobilise des objets de recherche qui peuvent et doivent être abordés ensemble, parce qu'ils sont liés, voire intriqués, comme c'est le cas des thématiques de ce colloque :
- l'étude de l'internationalisation des universités, notamment dans l'espace européen, est en effet indissociablement liée à la problématique linguistique : politiques linguistiques universitaires et plus largement, nationales, et plus largement européennes et encore plus largement dans le macrocontexte d'un processus de globalisation qui n'est plus à démontrer ;
 - la problématique de l'usage des langues dans la production, transmission et mise en œuvre des savoirs, dans la « contagion des idées », pour reprendre l'idée de Dan Sperber et Deidre Wilson (Sperber, 1996; Wilson & Sperber, 2010), de leur circulation, est indissociable de la problématique d'une « *lingua franca* », l'anglais qui aurait ou a déjà vocation à devenir une « *lingua academica* », ou pas ;
 - la thématique du plurilinguisme et du pluriculturalisme, justes corollaires du multilinguisme dans le contexte de la globalisation qui reste un contexte marqué par la pluralité des langues et des cultures en contact, ce qui nous conduit à parler plutôt d'un contexte de « glocalisation », est liée à l'interrogation de l'usage et de la place de l'anglais dans toutes les communautés de savoir et en particulier dans l'espace européen.

Les conférences et les ateliers qui ont exposé la réflexion et les incidences pratiques de cette réflexion au carrefour des thématiques mentionnées, ont bien fait apparaître la nécessité d'une approche holistique des problématiques déclinées dans le programme. Ainsi, l'analyse très minutieuse et rigoureuse des éléments en faveur de « l'anglais – *lingua academica* » et les arguments contre ce point de vue, très rigoureux et minutieux aussi, ont apporté la preuve que ces prises de position concernent aussi bien la linguistique, la sociolinguistique, l'anthropologie, l'économie et les politiques éducatives mises ou à mettre en œuvre.

Être sérieux, quand il s'agit d'un débat académique signifie aussi faire apparaître des méthodologies de recherche rigoureuses dans leurs spécificités disciplinaires et de pouvoir confronter les résultats, posant ainsi les objets d'étude abordés dans une perspective pluridisciplinaire, voire même interdisciplinaire, avec transfert d'une discipline à l'autre. Il y a eu dans ce colloque et il y a dans cet ouvrage forcément une diversité méthodologique parce qu'il y a une diversité des points de vue observationnels et des principes explicatifs avancés. Je vais en donner 3 exemples.

- a) Un exemple signifiant me semble être l'approche de « l'anglais à l'université » dans différents pays européens, appréhendé comme :
 - réducteur ou accélérateur du plurilinguisme ;
 - phénomène anthropologique ;
 - médiateur de l'instruction/éducation ;
 - facilitateur de la production de savoirs, ou, inversement, réducteur de la créativité et de l'innovation scientifique chez les non natifs de cette langue, comme fut autrefois le latin.

La question qui fait débat reste : l'anglais est-il la *lingua franca* et doit-il devenir la *lingua academica* dans l'internationalisation des universités ?
- b) Un autre exemple concerne le plurilinguisme, chargé pratiquement dans tous les champs d'expérience humaine et sociale et dans tous les champs de recherche, de valeurs axiologiques positives : culturelles, intellectuelles, pragmatiques, morales. Le plurilinguisme apparaît comme l'Eldorado de l'humanité dans un monde qui pourrait ainsi ne pas être seulement globalisé, mais aussi « glocalisé ». Pourquoi le plurilinguisme ? Parce que d'abord les langues font partie des identités individuelles et collectives et des dynamiques identitaires, *id est* des images de soi pour soi et pour autrui.
- c) Le troisième exemple signifiant est celui des politiques linguistiques dans l'enseignement académique et dans la recherche, qui traitées avec des méthodologies de recherche différentes, selon les disciplines et les paradigmes, sont appréhendées :
 - du point de vue du coût des formations linguistiques ;
 - du point de vue des valeurs d'équité ;

- du point de vue anthropologique, avec un questionnement fort portant sur le sort fait aux « petites langues » au niveau de leur potentiel de conceptualisation et donc de créativité scientifique.

Le sérieux de ce colloque avait un ancrage plus évident en tant que colloque, de par son oralité et de la réception des messages non différée : la transversalité des échanges authentiques, voire des confrontations des points de vue et des arguments apportés. Cette confrontation directe a toujours l'avantage et ça a été le cas de ce colloque, de ne pas figer les réponses dans un discours entendu, de laisser la porte ouverte à des affrontements nourrissant la réflexion.

- B. Le colloque a été sans aucun doute très sérieux au sens défini plus haut, mais aussi très intéressant, car il a apporté des explications et des explicitations nouvelles et riches de plusieurs phénomènes de société, notamment au niveau des pratiques linguistiques :
- explicitation du phénomène anthropologique de globalisation/glocalisation des pratiques langagières ;
 - explicitation des sources de dysfonctionnements de la vie académique, par exemple du rejet que chaque nouvelle méthode d'enseignement des langues étrangères a tendance à opérer, explicitation qui permet et justifie un certain éclectisme méthodologique, par exemple, la création d'une grammaire de l'intercompréhension qui accompagne l'usage des multimédia ;
 - la remise en question de certains indicateurs mêmes de l'excellence de l'enseignement et de la recherche.

Pour conclure sans clore le champ vaste défini par la thématique du colloque et de l'ouvrage, je voudrais souligner encore l'intérêt des échanges entre générations de chercheurs et entre les différents paradigmes de recherche. Je voudrais signaler aussi un autre apport du colloque et de l'ouvrage qui ont rendu évidente l'importance du militantisme outillé scientifiquement et argumenté dans le domaine des politiques linguistiques.

Enfin, comme témoin, observateur censé faire une synthèse raisonnée des débats, j'ai occulté autant que peut se faire mon propre point

de vue, qui est celui d'une sémanticienne inscrivant ses recherches dans une approche à la fois argumentativiste et cognitive. Cette approche postule l'inscription du culturel parmi les stéréotypes attachés de façon relativement durable à la signification d'un mot. Dans cette perspective, le patrimoine sémantique, intangible, de chaque langue est essentiel à l'identité linguistique et une *lingua franca* s'appauvrit autant que les « petites langues » oubliées qu'elle remplace dans la communication de tous les jours, ne serait-ce que pour les opérations simples « de survie », communication qui risque d'en sortir appauvrie aussi.

Pour trouver une formule simple et qui ne trahisse pas ma pensée, qui n'est ni partisane, ni « entendue » au service de l'un ou l'autre des points de vue sur la place de l'anglais, je dirais, en paraphrasant une publicité française bien connue et en respectant en même temps tout le sérieux et tout l'intérêt de ce débat : « l'anglais *lingua franca*, quand et parce que nous le devons bien, l'anglais *lingua academica*, si et quand nous le voulons bien, le plurilinguisme parce que nous le valons bien.

**Langues, sociétés, cultures
et apprentissages**

Ouvrages parus

La collection *Transversales* propose une plate-forme de débats, de confrontations des travaux portant sur le plurilinguisme et la pluriculturalité. Elle s'intéresse aux intersections possibles entre langues, sociétés et cultures, notamment à travers l'analyse de situations de contacts entre les individus et groupes dans le cadre de politiques linguistiques au sein des institutions éducatives au sens large. On y aborde aussi les questions liées aux personnes en situation de mobilité et à leurs stratégies linguistiques, sociales, culturelles mises en œuvre dans la communication quotidienne. Par des approches bi ou pluridisciplinaires, *Transversales* interroge les conceptions de l'altérité, l'évolution des représentations véhiculées dans l'apprentissage des langues et dans la formation des médiateurs culturels.

- Vol. 1 Tania Ogay Barka: De la compétence à la dynamique interculturelle. Des théories de la communication interculturelle à l'épreuve d'un échange de jeunes entre Suisse romande et alémanique, 2000.
- Vol. 2 Michael Kelly, Imelda Elliott, Lars Fant (eds): Third Level, Third Space. Intercultural Communication and Language in European Higher Education, 2001.
- Vol. 3 Abdeljalil Akkari, Ronald Sultana & Jean-Luc Gurtner: Politiques et stratégies éducatives. Termes de l'échange et nouveaux enjeux Nord-Sud, 2001.
- Vol. 4 Anna Triantaphyllou: Pour une anthropologie des échanges éducatifs. Ethnographie filmique de rencontres entre jeunes Européens, 2001.
- Vol. 5 Patchareerat Yanapasart: Dimension socioculturelle dans la communication professionnelle. Le cas du contexte franco-thaï, 2002.

- Vol. 6 Aline Gohard-Radenkovic, Donatille Mujawamariya & Soledad Perez (éds): Intégration des « minorités » et nouveaux espaces interculturels, 2003.
- Vol. 7 Vassiliki Papatsiba: Des étudiants européens. « Erasmus » et l'aventure de l'altérité, 2004.
- Vol. 8 Jean Widmer, Renata Coray, Dunya Acklin Muji & Eric Godel: Die Schweizer Sprachenvielfalt im öffentlichen Diskurs / La diversité des langues en Suisse dans le débat public. Eine sozialhistorische Analyse der Transformationen der Sprachenordnung von 1848 bis 2000 / Une analyse socio-historique des transformations de l'ordre constitutionnel des langues de 1848 à 2000, 2004 (1ère éd.), 2005 (2e éd.).
- Vol. 9 Rita Franceschini & Johanna Miecznikowski (Hrsg./éds): Leben mit mehreren Sprachen / Vivre avec plusieurs langues. Sprachbiographien / Biographies langagières, 2004.
- Vol. 10 Giuditta Mainardi: Miroirs migratoires. Entre le Brésil et la Suisse: vécus de femmes brésiliennes, 2005.
- Vol. 11 Aline Gohard-Radenkovic (éd./Hrsg.): Plurilinguisme, interculturalité et didactique des langues étrangères dans un contexte bilingue / Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Fremdsprachendidaktik in einem zweisprachigen Kontext, 2005.
- Vol. 12 Lambert Félix Prudent, Frédéric Tupin & Sylvie Wharton (éds): Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles, 2005.
- Vol. 13 Donatille Mujawamariya (éd.): L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada. Dilemmes et défis, 2006.
- Vol. 14 Louise Maurer & Robert Hillman (eds/éds): Reading Images, Viewing Texts – Lire les images, voir les textes. Crossdisciplinary Perspectives – Perspectives pluridisciplinaires, 2006.
- Vol. 15 Patchareerat Yanapasart: L'expatrié: un acteur social de la mobilité internationale. Cadres entre la Suisse et la France, 2006.
- Vol. 16 Evelyne Argaud: La civilisation et ses représentations. Etude d'une revue, Le Français dans le Monde (1961-1976), 2006.
- Vol. 17 Mathilde Anquetil: Mobilité Erasmus et communication interculturelle. Une recherche-action pour un parcours de formation, 2006.
- Vol. 18 Fred Dervin & Eija Suomela-Salmi (eds/éds): Intercultural Communication and Education / Communication et éducation interculturelles. Finnish Perspectives / Perspectives finlandaises, 2006.
- Vol. 19 Dunya Acklin Muji: Langues à l'école: quelle politique pour quelle Suisse? Analyse du débat public sur l'enseignement des langues à l'école obligatoire, 2007.
- Vol. 20 François Lagarde: Français aux Etats-Unis (1990-2005). Migration, langue, culture et économie, 2007.

- Vol. 21 Enrica Galazzi & Chiara Molinari (éds): Les français en émergence, 2007, 2008.
- Vol. 22 Jacqueline Breugnot (éd.): Les espaces frontaliers. Laboratoires de la citoyenneté européenne, 2007.
- Vol. 23 Danièle Moore & Véronique Castellotti (éds): La compétence plurilingue: regards francophones, 2008.
- Vol. 24 George Alao, Evelyne Argaud, Martine Derivry-Plard & Hélène Leclercq (éds): Grandes et petites langues. Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme, 2008.
- Vol. 25 Rossella Ragazzi: Walking on Uneven Paths. The Transcultural Experience of Children entering Europe in the Years 2000, 2009.
- Vol. 26 Danielle Londei & Matilde Callari Galli: Traduire les savoirs, 2010.
- Vol. 27 Pia Stalder: Pratiques imaginées et images des pratiques plurilingues. Stratégies de communication dans les réunions en milieu professionnel international, 2010.
- Vol. 28 Aude Bretegnier (dir.): Formation linguistique en contextes d'insertion. Compétences, posture, professionnalité: concevoir un cadre de référence(s), 2011.
- Vol. 29 Brigida Ticiane Ferreira Da Silva: Le proche lointain et le lointain proche. Représentations des enseignants brésiliens de FLE sur la Guyane voisine, 2012
- Vol. 30 Aline Gohard-Radenkovic, Suzanne Pouliot & Pia Stalder (éds): Journal de bord, journal d'observation. Un récit en soi ou les traces d'un cheminement réflexif, 2012.
- Vol. 31 Nathalie Auger, Christine Béal & Françoise Demougin (éds): Interactions et interculturalité: variété des corpus et des approches, 2012.
- Vol. 32 Fred Dervin & Béatrice Fracchiolla (éds/eds): Anthropologies, interculturalité et enseignement-apprentissage des langues. Anthropology, Interculturality and Language Learning-Teaching, 2012.
- Vol. 33 Marie Berchoud, Blandine Rui & Claire Mallet (éds): L'intime et l'apprendre. La question des langues vivantes, 2013.
- Vol. 34 Nathalie Wallian, Marie-Paule Poggi & Andrée Chauvin-Vileno (eds.): Action, interaction, intervention. A la croisée du langage, de la pratique et des savoirs, 2014.
- Vol. 35 Danielle Londei & Laura Santone (éds.): Entre linguistique et anthropologie. Observations de terrain, modèles d'analyse et expériences d'écriture, 2014.
- Vol. 36 Maria Pagoni (éd.): Ecole(s) et culture(s). Savoirs scolaires, pratiques sociales et significations, 2014.
- Vol. 37 Isabelle Puozzo Capron: Le sentiment d'efficacité personnelle d'élèves en contexte plurilingue. Le cas du français au secondaire dans la Vallée d'Aoste, 2014.

- Vol. 38 Martine Derivry-Plard, George Alao, Soyoung Yun-Roger & Elli Suzuki: Dispositifs éducatifs en contexte mondialisé et didactique plurilingue et pluriculturelle, 2014.
- Vol. 39 Monica Salvan: Mobilités et imaginaire identitaire des Roumains dans l'Europe d'après 1989. Carnets de bord et ethnographie des pratiques de voyage en autocar, 2014.
- Vol. 40 Stella Cambrone-Lasnes: Pratiques et représentations sociales des langues en contexte scolaire plurilingue. Étude comparée de la Dominique et de Sainte-Lucie, 2015.
- Vol. 41 Hervé Adami et Virginie André (eds): De l'idéologie monolingue à la doxa plurilingue : regards pluridisciplinaires, 2015.
- Vol. 42 Jéssabel Robin: « Ils aiment pas le français ». Le rapport au français de futurs enseignants du primaire de la PHBern dans leurs récits de formation et de mobilité, 2015.
- Vol. 43 Josianne Veillette: Récit national et imaginaires identitaires au double prisme du « bilinguisme » et de la « migration ». Une autre lecture des dynamiques de cohabitation dans deux petites communes suisses, 2015.
- Vol. 44 Alessandra Keller-Gerber: D'étudiant étranger à travailleur étranger hautement qualifié en Suisse. « Être dit » dans la presse et « (se) dire » dans les récits d'établissement, 2016.
- Vol. 45 Julie Bernier-Carbonneau: Maine French Heritage Language Program : un processus de « reconquête » du français dans l'État du Maine ?, 2017.
- Vol. 46 Françoise Le Lièvre, Mathilde Anquetil, Martine Derivry-Plard, Christiane Fäcke, Lisbeth Verstraete-Hansen (éds.): Langues et cultures dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur au XXI^e siècle. (Re)penser les politiques linguistiques : anglais et plurilinguisme, 2018.