



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

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

7-10 OCTOBRE 2015

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE L'OUEST, ANGERS, FRANCE

WWW.UCO.FR/EVENEMENTS/ANGLAISSUP

Contact : organisation.colloqueanglaisup@uco.fr | 02 41 81 66 00



SOMMAIRE

MERCREDI 07 OCTOBRE

8h00 *Café et collations : accueil des participants*

AMPHI DIÈS

8h30	Lancement et ouverture du colloque	
9h00	M. Dominique HOPPE	5
9h15	Mme Marie-Françoise NARCY-COMBES et M. Jean-Paul NARCY-COMBES	5
10h15	Mme Sofia STRATILAKI	6
11h00	<i>Pause</i>	
11h30	M. Gilles FORLOT	6
12h15	Débat	

12h30 *Repas sur place : salle Plantagenêt*

13h00 *Accueil des participants et inscriptions*

AMPHI DIÈS

14h00	M. Christophe CHARLE	7
-------	----------------------	---

AMPHI DIÈS

15h00	M. Albin WAGENER	7
15h30	Mmes Dimova SLOBODANKA et Joyce KLING	8
16h00	<i>Pause</i>	
16h30	Mme Dorothee AYER	9
17h00	Mme Claudia Elena DINU	10

SALLE E515

15h00	M. Julien KILANGA	11
15h30	M. Jean-Chrysostome NKEJABAHIZI	12
16h00	<i>Pause</i>	
16h30	Mmes May MINGLE et Françoise LE LIEVRE	13
17h00	M. Bujar SINANI	14

18h00 *Visite de la Collégiale Saint-Martin* <http://www.collegiale-saint-martin.fr/>

JEUDI 08 OCTOBRE

8h00 *Café et collations : accueil des participants*

AMPHI DIÈS

8h30	Mme Julie DEARDEN	16
9h15	M. Pierre FRATH	16
10h00	M. André CATILLON	17
10h45	Débat	

11h00 *Pause*

AMPHI DIÈS

11h30	M. Marc DENEIRE	17
12h00	Mme Alexandra REYNOLDS	18
12h30	Mme Marianne BLATTES	19

SALLE SALLE E515

11h30	M. Gúzman MANCHO BARES	20
12h00	Mmes. Dimova SLOBODANKA et Joyce KLING	21
12h30	Mme Isabelle CONAC	22

13h00 *Repas sur place : salle Plantagenêts*

AMPHI DIÈS

14h30	M. Claude TRUCHOT	23
15h30	M. Michele GAZZOLA	23

16h30 *Pause*

AMPHI DIÈS

16h45	Mme Mathilde ANQUETIL	24
17h15	M. Jean-Michel ROBERT	25
17h45	M. Fabrice GILLES	26
18h15	M. José Manuel ARIAS BOTERO	27

SALLE SALLE E515

16h45	Mme Cristina BRANCAGLION	29
17h15	Mmes Angela Maria ERAZO MUÑOZ et Cristina VIEIRA-JACQUEMIN	30
17h45	Mme Teresa Maria WLOSOWICZ	31
18h15	M. Hugues Carlos GUECHE FOTSO	32

19h00 *Visite du fonds documentaire de la bibliothèque et tapisseries de Maurice de la Pintièrre*

20h00 *Soirée salle du Palais : Buffet marocain et dégustation de vins naturels
Domaine La Combe aux Belles*

VENDREDI 09 OCTOBRE

8h00 *Café et collations : accueil des participants*

AMPHI DIÈS

8h30	M. Konrad SCHRÖDER	34
9h30	Mme Rosemary SALOMONE	35

10h30 *Pause*

AMPHI DIÈS

11h00	Mme Christelle HOPPE	35
11h30	Mme Fatima SAKRANE	36
12h00	Mme Anne Laure RIGEADE	37

SALLE SALLE E515

11h00	Mme Lucielen PORFIRIO	39
11h30	Mme Nora LEROY	40
12h00	M. Shahzaman HAQUE	41

12h30 *Repas sur place: salle Plantagenêt*

AMPHI DIÈS

14h30	M. Franz-Joseph MEISSNER	41
15h30	Mme Anne PAUWELS	43
16h30	<i>Pause</i>	
17h00	M. Philippe VAN PARIJS	43
18h00	M. Dominique HOPPE	44
18h15	Mme Olga GALATANU	44
18h45	Clôture du colloque	

19h00 *Apéritif dinatoire « Anjou Saveurs » : salle du Palais*

SAMEDI 10 OCTOBRE

9h

SALLE E515

Réunion de travail : constitution d'un réseau européen (non ouvert au public)

12h

Buffet salle Plantagenêt

MERCREDI 07 OCTOBRE

PRISE DE PAROLE

M. Dominique HOPPE, Président de l'Assemblée des francophones fonctionnaires des organisations internationales

<http://www.affoimonde.org/>

M. Dominique Hoppe est diplômé de Sciences Po-Paris, de la Stanford University et de la Harvard Business School. M. Dominique Hoppe devient Président de l'Assemblée des Francophones Fonctionnaires des Organisations Internationales (AFFOI) en 2009. À ce poste il sera, entre autres, l'initiateur de la « Journée de Français dans les Organisations Internationales » et du « Manifeste en faveur de l'usage du français et de la diversité linguistique et culturelle et conceptuelle dans les Organisations Internationales ».

Elu, avec le Président Abdou Dionf, personnalité francophone de l'année 2011. En 2014 il reçoit le Prix Gusi de la Paix (considéré comme le Prix Nobel Asiatique) pour ses activités de consolidation de la paix au travers du développement de réseaux et d'activités politiques et diplomatiques à l'appui des droits humains et des libertés fondamentales. Début 2015 il fonde le réseau des Lauréats des Prix Nobel et Gusi de la Paix.

Spécialiste des questions de diversités linguistique, culturelle et conceptuelle, défenseur de la dé-segmentation des environnements, il oriente désormais ses réflexions vers certains sujets spécifiques mais divers comme la Francophonie économique.

CONFERENCE D'OUVERTURE

De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme

Mme Marie-Françoise NARCY-COMBES, Université de Nantes

Marie-Francoise.Narcy-Combes@univ-nantes.fr

M. Jean-Paul NARCY-COMBES, Paris 3 - Sorbonne Nouvelle

Jean-Paul.Narcy-Combes@univ-paris3.fr

Cette conférence, dont le titre évoque l'évolution de parcours de chercheurs, interrogera 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 Louis-Jean Calvet (2004) nous dit qu'elle est une invention des linguistes? Qu'est-ce que le plurilinguisme, dont Véronique 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 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. 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 nous permettront de proposer quelques pistes d'ouverture.

Bibliographie sélective

Calvet, L.-J. (2004): Essais de linguistique: La langue est-elle une invention des linguistes? Paris

Castellotti, V. (2010): Attention! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité. *Cahiers-Acedle_7-1*, 181-207.

CONFERENCE

Discours et représentations du plurilinguisme

Mme Sofia STRATILAKI, Université Paris III

sofia.stratilaki@univ-paris3.fr

Mme Sofia Stratilaki-Klein est maître de conférences en sciences du langage à l'université Paris 3-Sorbonne Nouvelle, membre de l'équipe de recherche DILTEC et, depuis 2014, Professeur associé à l'université du Luxembourg, où elle enseigne au sein du Master plurilingue sur l'acquisition des langues. Elle est actuellement directrice adjointe du Département DFLE de Paris 3. Elle mène depuis une décennie des recherches dans les domaines de l'analyse du discours, de la didactique des langues et du plurilinguisme.

CONFERENCE

L'anglais, réducteur de diversité ou accélérateur de plurilinguisme?

M. Gilles FORLOT, INALCO

gilles.forlot@inalco.fr

La question posée ici vise à mettre en débat la problématique épineuse de la diffusion de l'anglais dans les espaces éducatifs, de l'école à l'université. Le principe moteur des débats actuels autour de l'anglais en éducation tourne autour de sa diffusion hégémonique et des risques que cette langue ferait courir, d'un point de vue général, à la diversité des langues et des cultures, et d'un point de vue plus particulièrement didactique, à la qualité de l'enseignement universitaire.

Pour changer de perspective sur l'anglais et en situant mon propos dans une épistémologie sociolinguistique critique, je tenterai dans cette communication de déconstruire une série de discours alarmistes, tirés de corpus médiatiques (presse écrite) et académiques (sites d'associations universitaires) inscrits dans un paradigme glotto-impérialiste. Après avoir retracé brièvement l'historique de la diffusion de l'anglais, je proposerai au débat un projet d'expansion des répertoires plurilingues d'apprenants par le biais de la pratique et du développement d'un anglais majoritairement non natif et réapproprié localement. Comme une telle approche dépasse le simple cadre éducatif et mobilise aussi d'autres formes de construction sociale, il conviendra donc d'en mesurer attentivement, de façon programmatique, les tenants et les aboutissants et d'en expliciter les bénéfices comme les risques.

Bibliographie sélective

- Brutt-Griffler, J. 2002.** *World English. A Study of its evolution.* Clevedon: Multilingual Matters.
- Forlot, G. 2014.** « De l'anglais dominant dans l'éducation: contributions sociolinguistiques à des réinterprétations didactiques ». *TREMA* n°71 (n° spécial "Plurilinguisme et enseignement, sous la dir. de P. Monjo et R. Peix).
- Le Lièvre F. & Forlot G. 2015.** « Éducation et plurilinguisme : quel rôle pour l'anglais? » *Cahiers Internationaux de sociolinguistique* 2014/1, n°5, pp. 161-171.
- McKay, S. 2002.** *Teaching English as an International Language.* Oxford: OUP.
- Pennycook, Alastair. 2007a.** *Global Englishes and Transcultural Flows.* Oxford: Routledge.
- Phillipson, R. 1992.** *Linguistic Imperialism.* Oxford: Oxford University Press.
- Phillipson, Robert. 2003.** *English-Only Europe? Challenging Language Policy.* Oxford: Routledge.
- Quirk, Randolph. 1988.** "The Question of Standards in the International Use of English". In Lowenberg Peter (ed.) *Language Spread and Language Policy: Issues, Implications and Case Studies.* Washington DC: Georgetown University Press, p.229-241.
- Tsuda, Y. 1994.** « The diffusion of English: its impact on culture and communication. *Keio Communication Review*, 16: p.49-61

CONFERENCE

L'internationalisation des Universités

M. Christophe CHARLE, Paris 1, Panthéon Sorbonne, IHMC
ccharle@ens.fr

Ancien élève du lycée Henri-IV, de l'École normale supérieure et agrégé d'histoire, Monsieur Christophe Charle est spécialiste d'histoire sociale, d'histoire culturelle et d'histoire comparée européenne et a eu pour maîtres Pierre Bourdieu et Maurice Agulhon. Depuis 2003, il est membre senior de l'Institut universitaire de France (chaire d'histoire comparée des sociétés d'Europe occidentale) et, depuis 2000, directeur de l'Institut d'histoire moderne et contemporaine (IHMC - CNRS/ENS). Il est membre du comité de parrainage de la Coordination française pour la Décennie de la culture de paix et de non-violence et président de l'ARESER (Association de réflexion sur les enseignements supérieurs et la recherche), association qu'il a fondée avec Pierre Bourdieu en 1992. Il est également membre du comité de rédaction d'Actes de la recherche en sciences sociales et de la Revue d'histoire moderne et contemporaine.

Après avoir retracé les étapes de la circulation internationale des étudiants et des professeurs en Europe depuis le XIXe siècle on s'attachera à décrire les évolutions depuis les années 1960 et surtout depuis les années 2000 avec la montée en puissance de nouveaux espaces universitaires qui concurrencent les centres traditionnels situés en Europe de l'ouest et en Amérique du nord. Il faut toutefois aussi montrer les limites de l'internationalisation qui concerne en priorité certaines filières (scientifiques et économiques) et beaucoup moins les études liées aux marchés d'emploi nationaux. On soulignera aussi le creusement des écarts entre plusieurs types d'enseignement supérieur selon leur degré d'internationalisation et leur domination par quelques langues internationales avant tout l'anglais, alors que d'immenses pans de l'enseignement supérieur restent enfermés dans des cultures et des langues surtout locales, phénomène qui crée une fracture sociale et culturelle, voire politique grandissante entre plusieurs types d'université.

Universités publiques françaises et internationalisation: une analyse de discours critique

Albin WAGENER, Université Catholique de l'Ouest
awagener@uco.fr

Afin de répondre à la problématique de l'internationalisation, l'enseignement supérieur en France, par le biais de ses acteurs, a mis en place un certain nombre de dispositifs d'encouragement à la rencontre: semestres universitaires à l'étranger, échanges d'enseignants et de chercheurs et conférences internationales sont autant de pistes stratégiques pour les acteurs universitaires. Dans un contexte financier relativement contraint, la question internationale reste cependant soumise à des aléas budgétaires importants et au fléchage de certains programmes de développement. Le but de notre contribution est de pouvoir prendre appui sur un corpus varié de textes officiels disponibles sur les sites internet des universités uniquement (Garric & Longhi 2013) afin de pouvoir étudier la façon dont, précisément en France métropolitaine, celles-ci se présentent et se représentent l'international pour leur communication et leur développement. Cette analyse de discours critique héritera d'une définition socialement contextualisée du discours (Fairclough 1999), et s'appuiera sur la synthèse de deux modèles (Galatanu 2009, Cap 2013) afin de pouvoir dégager des éléments de doxa (Sarfaty 2011) du monde universitaire français à propos de l'internationalisation et de son positionnement dans les discours universitaires officiels. Cette analyse aura pour but notamment de déterminer les stratégies d'internationalisation, la place des langues dans cette stratégie et les politiques officielles des universités publiques en France.

Il permettra notamment de voir si la problématique de l'internationalisation rejoint, dans ce cas précis,

la question de l'interculturalité telle que développée par le Conseil de l'Europe (Lähdesmäki & Wagener 2015), et d'identifier stratégies discursives d'affichage et d'action réelle.

Bibliographie sélective

- CAP, P.**, “Proximization theory and critical discourse studies: a promising connection?” *International Review of Pragmatics*, 5 (2), 293-317, 2013.
- CAP, P.**, “Applying cognitive pragmatics to critical discourse studies: a proximization analysis of three public space discourses”, *Journal of Pragmatics*, 70, 16-30, 2014.
- FAIRCLOUGH, N. (1999)**, “Global capitalism and critical awareness of language”, *Language Awareness*, 8 (2): 71-83.
- GALATANU, O.**, “L’analyse du discours dans la perspective de la sémantique des possibles argumentatifs: les mécanismes sémantico-discursifs de construction du sens et de reconstruction de la signification lexicale“. In N. Garric & J. Longhi (Eds). *L’analyse linguistique des corpus discursifs. Des théories aux pratiques, des pratiques aux théories* (pp.49-68). Clermont-Ferrand: Presses Universitaires Blaise-Pascal, 2009.
- GARRIC, N., LONGHI, J.**, “Atteindre l’Interdiscours par la Circulation des Discours et du Sens“, *Langage et Société*, 144 (2), 65-83, 2013.
- GARRIC, B., CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS, V.**, “La variation comme principe d’exploration de corpus: intérêts et limites de l’analyse lexicométrique interdisciplinaire pour l’étude du discours, *Corpus*, 8, 105-128, 2009.
- LÄHDESMÄKI, T. & WAGENER, A. (2015)**, “Discourses on governing diversity in Europe: critical analysis of the White Paper on Intercultural Dialogue”, *International Journal of Intercultural Relations*, 44: 13-28.
- MAILLAT, D., Oswald, S.**, “Defining manipulative discourses: the pragmatics of cognitive illusions”, *International Review of Pragmatics*, 1 (2), 348-370, 2009.
- PAVEAU, M.-A.**, *Les prédiscours: sens, mémoire, cognition*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, 2006.
- SARFATI, G.-E. (2011)**, « Analyse du discours et sens commun: institutions de sens, communautés de sens, *doxa*, idéologie », in Guilhaumou, J. & Schepens, P. (eds). *Matériaux philosophiques pour l’analyse du discours*, 139-174, Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté.
- VAN DIJK, T.**, “*Discourse and manipulation*”, *Discourse and society*, 17, 359-383, 2006.
- WAGENER, A.**, “Creating identity and building bridges between cultures: the case of 9gag“, *International Journal of Communication*, 8, 2488-2502, 2014.

Présentation du projet « More languages for more students » et du Centre for Internationalisation and Parallel Language Use (CIP)

Mme Slobodanka DIMOVA, University of Copenhagen

plq379@hum.ku.dk

Mme Joyce KLING, University of Copenhagen

joyce@hum.ku.dk

As part of its language policy, University of Copenhagen established its Centre for Internationalisation and Parallel Language use in 2008. The centre provides in-house language courses for staff and students and carries out research on academic language use and learning. The activities of the centre are guided by the principle of parallel language use, originating from the Nordic Language Declaration (2006) and drawn upon in many Nordic universities. This aims at a balance between the use of English and the national language, in the case of UCPH Danish. Recently, However, the University has also decided to launch a plurilingual strategy called More Languages for More Students which supplements the use of Danish and English with a number of other languages for Academic Purposes. In this paper we shall introduce the cover term of parallel language use and the aims of the Centre and then focus on the new strategy.

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

Mme Dorothee AYER, Sorbonne Nouvelle, Paris 3

dorothee.ayer@bfh.ch

Le terrain dont il est question dans cette étude prend place dans un contexte bilingue, puisqu'il s'agit d'une Haute école spécialisée (équivalent IUT) située en Suisse, dans le canton de Berne où l'allemand et le français bénéficient d'un même statut officiel. Les deux langues sont utilisées pour la communication interne (entre membres du personnel, entre étudiants) et pour l'enseignement. Les deux langues sont également inscrites au programme des cours obligatoires de la première année d'étude.

Néanmoins, l'anglais occupe une place particulière dans le sens où cette langue, bien que non officielle, est également utilisée dans certaines situations d'enseignement et de communication et est aussi enseignée au même titre que l'allemand et le français.

Ainsi, à l'instar du paysage linguistique suisse, la place et le rôle de l'anglais dans ce contexte précis sont ambivalents. Souvent jugé indispensable dans un monde académique, il pourrait facilement être sorti de ce cadre pour être utilisé dans des situations plus courantes et faire fonction de *lingua franca*. Ainsi la tentation d'une langue neutre et commune aux différentes communautés linguistiques suisses peut être grande.

Dans le cadre de notre recherche, nous nous basons sur des enregistrements de réunions d'une filière de l'école (agriculture internationale) dont les langues de travail sont le français et l'anglais (utilisation justifiée par le domaine d'étude de cette filière). Ces données permettent de mesurer effectivement le degré d'utilisation de l'anglais par des locuteurs non-natifs et de relever les interférences des autres langues présentes dans leur répertoire linguistique (principalement l'allemand et le français).

Ce corpus est complété par des entretiens individuels d'enseignants et par une enquête auprès d'étudiants originaires de communautés linguistiques différentes, afin de préciser l'utilisation qu'ils font de l'anglais et d'évaluer le risque d'un changement d'attribution de rôle, en passant d'un anglais de communication scientifique à celui d'un anglais *lingua franca* dans un pays multilingue.

Bibliographie sélective

DOYÉ Peter. (2005): *Intercomprehension, Guide for the development of languages education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education*, Strasbourg, Council of Europe, 22p.

DURHAM, Mercedes. (2007): *English in Switzerland: Inherent variation in a non-native speech community*, thèse de doctorat, Fribourg, Université de Fribourg (Suisse), 260p.

GRIN, François. (2010): « L'aménagement linguistique en Suisse », *Télescope*, volume 16, n°3, pp.55-74.

GRIN, François. (2013): « L'anglais dans l'enseignement académique: le débat s'égare dans les clichés », *Le Temps*.

HOUSE, Juliane. (2003): « English as lingua franca: a threat to multilingualism? », *Journal of Sociolinguistics* 7/4, pp.556-578.

LÜDI, Georges. (2013): « Englisch als lingua franca und/oder Mehrsprachigkeit? », *Babylonia*, pp.10-16.

L'anglais entre plurilinguisme constitutif et plurilinguisme constructif (étude de cas dans l'université médicale de Iasi - Roumanie)

Mme Claudia Elena DINU, Université de Iasi, Roumanie

claudiaelena.dinu@yahoo.com

L'apprentissage des langues en dehors des facultés de Lettres a bénéficié les dernières années de plus en plus d'attention. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues ouvre une piste importante dans ce sens en proposant la perspective actionnelle et en soulignant le rôle de l'ancrage social, sectoriel dans l'enseignement-apprentissage des langues. En même temps on introduit le concept de compétences plurilingues qui suppose avoir une certaine maîtrise d'au moins deux langues en dehors de la langue maternelle. Dans notre université la question des langues acquiert plusieurs dimensions – d'un côté il s'agit de la prise en considération du multilinguisme de nos étudiants étrangers (environ quatre-vingt pays de provenance) et d'un autre côté il s'agit du plurilinguisme de l'offre éducative – trois filières d'étude – en roumain, en français, en anglais et pour les étudiants roumains la possibilité d'apprendre l'anglais, le français, l'allemand. Tout cela en tachant de proposer des cours et des contextes d'apprentissage des langues qui aident à la formation professionnelle et dans l'insertion sur le marché du travail. Le curriculum comprend des cours de langue obligatoires (en règle générale en première année d'études) et des cours de langue inscrits dans l'offre optionnelle (en règle générale en deuxième année d'études). Cette situation a conduit les enseignants des langues à une stratégie didactique menée dans deux directions: l'enseignement de la langue sur objectifs spécifiques adaptés aux besoins du domaine médical et l'implication des étudiants dans différents projets financés par la Commission Européenne. Les deux approches combinent apprentissage en présence avec l'utilisation des outils informatiques, en ligne, tout cela visant autant l'acquisition des compétences linguistiques que l'acquisition des compétences transversales. L'implication des étudiants dans ces projets enrichit leur pratique langagière et ouvre le chemin vers une autonomie dans l'apprentissage des langues à l'avenir. Un bénéfice très important pour les étudiants participant aux projets c'est la valorisation de leur dimension multilingue en fonction de la situation particulière de chacun. La mosaïque des langues couplée à la dimension multilingue des projets proposés a des effets linguistiques très intéressants parce qu'elle offre des occasions de manifestation du plurilinguisme existant a priori chez les participants, stimule le développement du plurilinguisme pendant le travail dans les projets et crée les prémisses cognitives et stratégiques de la mise en acte d'un plurilinguisme a posteriori par rapport à la durée d'un projet.

La présentation sera ciblée sur la description de plusieurs activités déroulées dans des projets illustratifs dans ce sens, projets dont les activités et les produits sont plurilingues. A travers l'analyse des projets internationaux nous allons essayer de déceler le rapport entre un plurilinguisme constitutif et un plurilinguisme constructif autour d'un principe qu'on pourrait qualifier de «génératif-transformationnel» dans le sens qu'une substance plurilingue déjà présente a l'effet de générer une autre qui se trouve transformée par le biais des contextes qu'elle traverse en devenant manifeste. La langue anglaise, en tant que langue officielle des projets mentionnés devient le véhicule du passage des données constitutives aux éléments construits. Celle-ci apparaît ainsi comme une condition nécessaire de réalisation de la cohérence d'ensemble.

Bibliographie sélective

BERTHOUD, A.-C. (2007). « Regards croisés sur un plurilinguisme à inventer », *Langues en contexte et en contact, Cahiers de l'ILSL 23*, Université de Lausanne

MONDADA, L. (2002). « La science polyglotte: conditions et possibilités des interactions scientifiques plurilingues », *Langues et production du savoir*, Actes du Colloque de l'ASSH, Lugano, juin 2002.

MÜLLER, G. M. & Pantet, J. (2008). « Plurilinguisme et construction des savoirs disciplinaires dans l'enseignement universitaire », *TRANSEL* 48, 105-124.

La politique linguistique de la Francophonie et la problématique de l'anglais

M. Julien KILANGA, Université d'Angers

julien.kilanga@univ-angers.fr

Dans un monde mondialisé, les langues jouent un rôle de plus en plus important. Six mille langues sont parlées aujourd'hui. La mondialisation des marchés conduit à l'aplatissement de toutes les langues vers l'anglais. Le modèle gravitationnel préconisé par Louis Jean Calvet présente l'organisation mondiale des rapports entre les langues. : « Le pivot du système mondial est l'anglais, langue hypercentrale. Autour de cette langue hypercentrale gravitent une dizaine de langues supercentrales (dont la langue française) autour desquelles gravitent cent à deux cents langues centrales qui sont à leur tour le pivot de la gravitation de quatre à cinq mille langues périphériques ». Ce modèle a pour fonction de rendre compte du versant linguistique de la mondialisation. La mondialisation implique-t-elle à terme l'utilisation d'une seule langue, la disparition de toutes les autres langues ou de la majorité d'entre elles? Cette interrogation s'inscrit dans le cadre d'une opposition à la mondialisation linguistique et d'une défense des langues minoritaires notamment la langue française face à l'anglais. Dans l'esprit de la politique linguistique de la Francophonie, la langue française constitue le lien fondateur de cette organisation à laquelle appartiennent quatre-vingts pays du monde répartis sur les cinq continents. La politique linguistique francophone fondée sur le multilinguisme reçu comme une source d'enrichissement, de convivialité et de promotion fait prévaloir la notion de langues partenaires qui coexistent avec la langue française avec laquelle sont aménagées les relations de complémentarité et de coopération fonctionnelle. Les langues partenaires sont réparties en trois catégories: les langues de large diffusion internationale (l'anglais, le portugais, l'espagnol, l'allemand, etc.), les langues de moindre diffusion de l'espace francophone et les langues africaines et créoles. Cette vision constitue une rupture avec la conception qui faisait du français le centre de tout en Francophonie. L'association du français et les autres langues devient un impératif majeur à organiser mettant ainsi en exergue la nécessité du multilinguisme. Comment promouvoir le multilinguisme tout en consolidant la Francophonie? La Francophonie s'intéresse aux autres langues notamment l'anglais en promouvant la diversité linguistique dans son action. Cela donne l'impression que la Francophonie intègre en son sein les germes de sa propre destruction. Ce n'est donc pas tant le français en soi qui caractérise et détermine la Francophonie que sa coexistence avec d'autres langues. Le français doit compter de plus en plus avec les langues partenaires dans un contexte de multilinguisme ainsi que la gestion du multilinguisme pour la consolidation de la Francophonie. Aussi, la diversité linguistique inspire-t-elle la politique linguistique et l'action de la Francophonie et consolide le rôle de la langue française et des langues partenaires en tant que vecteurs d'expression des créateurs, de développement, d'éducation, et de communication de l'espace francophone. Notre communication tente d'interroger la Francophonie qui par sa politique intégrée de la promotion de la langue française, tente de relever le défi politique du multilinguisme et de la diversité linguistique inscrite dans la coexistence harmonieuse avec les autres langues en valorisant l'intérêt que la langue française partage avec les autres grands espaces linguistiques particulièrement l'anglais pour mettre en œuvre une coopération fondée sur la réciprocité en mettant en valeur l'apport de la langue française au développement économique à l'horizon 2050.

La mondialisation linguistique, pourquoi l'Afrique reste muette?

M. Jean Chrysostome NKEJABAHIZI, Université du Rwanda
nkejabahizij@yahoo.fr

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

Ce qui se passe en Afrique subsaharienne depuis les indépendances c'est que, soit l'enseignement est assuré en langue étrangère du primaire à l'université, soit on enseigne en langue locale seulement les 3 premières années du primaire, le reste (second cycle du primaire, secondaire et université) en langue étrangère. Deux pays seulement, la Tanzanie et l'Érytrée, font exception. Le premier en décidant très récemment (14/02/2015) que deux cycles (primaire et secondaire) seront assurés en swahili en remplacement de l'anglais, le second en permettant que chaque enfant étudie dans sa langue maternelle durant tout le cycle primaire et en favorisant le tigrigna, l'une des langues nationales et officielles, dans l'enseignement secondaire.

Notre point de vue est que ce qui valorisera les langues africaines et la culture qu'elles véhiculent, c'est qu'elles deviennent des langues qui créent le savoir et qu'on retrouve dans la communication scientifique et technologique moderne. Cela doit passer impérativement par l'enseignement aussi bien en langues locales qu'en système bilingue, à tous les niveaux.

La mondialisation linguistique que présente L.-J. Calvet et qui fait débat même dans les pays développés où, jusqu'à très récemment, ne se posait pas la question de la langue d'enseignement mais qui, pour des raisons d'internationalisation de l'enseignement supérieur, sont obligés d'ouvrir de plus en plus des Masters et des Licences partiellement ou totalement en anglais, ne fera qu'aggraver la situation des pays africains mal préparés, avec peu de moyens et surtout souffrant d'un manque de volonté politique.

Bibliographie sélective

- CALVET, L.-J. 2002b.** Le Marché aux Langues: les effets linguistiques de la Mondialisation. Paris: Plon.
NGUGI WA THIONG'O. 1986. Decolonising the mind. Nairobi: East African Editional Publishers.
NKEJABAHIZI, J.-C. 2013. «Rwanda: la guerre des langues n'aura pas lieu, il n'y aura que des victimes», in Synergies Afrique des Grands Lacs, n° 2, p. 99-111.
TRUCHOT, C. 2010. "Questions de langues dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur en Europe", in Éducation et sociétés plurilingues, n° 29, p. 85-97.
-

La diversité linguistico-culturelle et la place de l'anglais en contexte ghanéen: un paradigme de concurrence ou de complémentarité?

Mme Françoise LE LIÈVRE, UCO, Angers
francoise.le.lievre@uco.fr

May MINGLE, Université de Nantes
mayminggle@gmail.com

Depuis les années 60, les travaux linguistiques menés sur les terrains africains en particulier, ont mené à une prise de conscience quant à la réalité plurilingue des individus et des sociétés. Ainsi en 1987 dans son ouvrage : *La guerre des langues et les politiques linguistiques* Louis-Jean Calvet pouvait-il déclarer « ... *le monde est plurilingue, c'est un fait.* » (J.-L. Calvet 1987 : 43). Reconnaître la réalité plurilingue des individus et des sociétés invite cependant à questionner les rapports de force entre les langues et les locuteurs de ces langues que celles-ci soient acquises de manière « naturelle » ou scolairement. Considérer les langues comme un ensemble de pratiques et de représentations (Castellotti et Moore : 2002) qui entretiennent des relations complexes et contradictoires en contexte nous permet de questionner de façon opératoire le terrain auquel nous avons choisi de nous intéresser : le Ghana.

Comme de nombreux autres pays africains, le Ghana est un pays dont le panorama sociolinguistique est caractérisé par un pluralisme linguistique, culturel et ethnique riche et complexe dans lequel plusieurs groupes linguistiques interagissent en différentes langues qui occupent des fonctions et des statuts variés suivant les contextes. C'est ainsi que l'anglais langue hérité du colonialisme est devenu langue officielle en 1957 après la domination britannique. Au Ghana l'anglais cohabite, selon des modalités variables, avec 9 langues véhiculaires reconnues langues nationales dans la constitution (l'akan, le dagaare (wale), le dagbani, le dangme, l'ewe, le ga, le ganja, le kasem, et le nzema) mais avec aussi de nombreuses langues autochtones dont la recension varie (Kropp, 1998).

Au kaléidoscope linguistique ghanéen, il convient d'ajouter les langues étrangères apprises scolairement ou issues de l'immigration dont le français, l'espagnol, le russe, l'arabe et le chinois. Il nous faut aussi parler du français qui jouit d'un statut privilégié dans le système scolaire car la politique linguistique du Ghana lui accorde une place différente de celle accordée aux autres langues. Il est enseigné à l'école primaire de manière facultative, mais son enseignement est obligatoire au collège¹, par ailleurs, du lycée à l'université son apprentissage devient un choix personnel motivé, dans la plupart des cas, par son statut « international ». Quant à l'espagnol, le russe, l'arabe et le chinois, ils ne sont enseignés qu'à l'université. L'introduction de l'enseignement/apprentissage du chinois à l'université, liée à la nécessité de la globalisation des échanges, est très récent (2010).

À l'école primaire et élémentaire les langues maternelles sont interdites et évacuées de la classe car elles sont considérées par les vecteurs de l'institution, les directeurs et les maîtres des écoles comme faisant obstacle à l'appropriation de l'anglais. En ce sens, l'anglais demeure la seule langue autorisée en cours. Mais en dehors de la classe les interactions se font généralement dans les langues maternelles. Si

1

« Le monde en français, Fédération internationale des professeurs de français », Association ghanéenne des professeurs de français, in <http://fipf.org/content/lassociation-ghanéenne-des-professeurs-de-francais> (consulté le 17 mai 2015)

ces dernières sont interdites à l'école primaire, cependant, la situation est autre à l'université : il n'y a pas d'interdiction formelle de la pratique langagière de la langue maternelle. On observe ainsi des pratiques plurilingues entre les locuteurs de différentes langues autochtones pendant et en dehors de cours. En effet, l'anglais est à la fois la langue d'enseignement et langue enseignée donc les cours sont dispensés en anglais sauf dans les départements des langues étrangères où nous remarquons l'alternance entre l'anglais et celles-ci.

A partir d'une description du paysage linguistique ghanéen notre communication cherchera à montrer, grâce aux résultats d'une enquête menée auprès d'étudiants et d'enseignants ghanéens (à l'Université du Ghana et nouvellement arrivés à l'Université de Nantes en immersion linguistique), comment la gestion et la régulation entre les langues et leurs locuteurs se font dans et hors de la classe. Nous chercherons à examiner les modalités des interactions entre ces langues – (cohabitation, conflit, concurrence, complémentarité) ainsi que la nature des rapports de forces qui existe entre elles– (coexistence, dominance, mélange codique).

Différents questionnement surgissent alors : quelles sont la nature des rapports qui existent entre les langues au Ghana dans le contexte de l'étude? Comment comprendre les dynamiques sociales des locuteurs ghanéens dans leurs pratiques langagières en milieu universitaire? Comment cela nous renseigne-t-il sur les politiques linguistiques et leur mise en pratique sur le terrain?

Bibliographique sélective

- CALVET, J.-L. (1987)**, La guerre des langues: et les politiques linguistique, Paris: Hachette littératures DL
CALVET, J.-L. (1999), Pour une écologie des langues du monde, Paris Plon DL
BILLIEZ Jacqueline, CANDELIER Michel & COSTA-Galligani Stéphanie et al. (2003). «Contacts de langues à l'école: Disjonctions et tentative de raccordements ». In Contacts de langues: Modèles, typologies, interventions. Paris: L'Harmattan.
KROPP, D. (1998), Languages of Ghana, London, Kegan Paul Inc.
ZARATE, G., LEVY, D., KRAMSCH, C., (2008), Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme, Paris: Ed. des archives contemporaines.

Sitographie

- « **Le monde en français, Fédération internationale des professeurs de français** », Association ghanéenne des professeurs de français, in <http://fipf.org/content/lassociation-ghaneeenne-des-professeurs-de-francais> (Consulté le 17 mai 2015).
CASTELLOTTI, V. et MOORE, D. (2002), « Représentations sociales des langues et enseignements guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue étude de référence. Strasbourg: Conseil de l'Europe Division des politiques linguistiques ». Adresse URL: <http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf> (Consulté le 18 mai 2015)

Les avantages linguistiques et économiques à étudier en anglais en Macédoine: une étude en contexte de l'Université de l'Europe du Sud Est

M. Bujar SINANI, Université de Macédoine
Bujar.sinani@seeu.edu.mk

Aujourd'hui de plus en plus d'étudiants d'origine albanaise et macédonienne se décident à suivre des études en langue anglaise dans un milieu et dans un pays comme la Macédoine, où il y a deux langues officielles: le macédonien et l'albanais.

Est-ce qu'étudier en anglais est avantageux ou pas? Pourquoi les jeunes se décident à suivre ces programmes? Quelle est leur motivation? Sont-ils mieux placés et estimés par le marché du travail?

J.L.M.TRIM le résume très bien dans la préface de son livre en disant que « ces dernières années, en réaction contre un classicisme de plus déphasé par rapport aux besoins de communication de la société moderne, l'enseignement des langues a évolué- trop loin sans doute- vers les seuls aspects pratiques des

transactions quotidiennes » En Macédoine, la situation avec les langues étrangères a profondément changé depuis la chute du communisme, qui a vu la diversité de l'offre linguistique augmenter et proposer beaucoup de langues, balkaniques et autres.

Maintenant que la langue anglaise est devenue un moyen indispensable de communication dans un contexte de la globalisation du marché de travail, il y a un intérêt croissant chez les jeunes à faire des études complètes en cette langue.

C'est pourquoi la politique langagière joue un rôle fondamental dans le fonctionnement de l'Université de l'Europe du Sud Est. En accord avec sa mission, l'UESE a appliquée la politique dite « d'utilisation flexible des langues », laquelle implique l'utilisation de l'albanais, du macédonien et de l'anglais en parallèle. Les étudiants, ainsi que le personnel académique et administratif de l'UESE doivent connaître les trois langues.

JEUDI 08 OCTOBRE

CONFERENCE

EMI: English as a Medium of Instruction: A Growing Global Phenomenon

Mme Julie DEARDEN, Oxford University
julie.dearden@education.ox.ac.uk

Julie will talk about her report "English as a Medium of Instruction- a Growing Global Phenomenon" (2015). This presents the findings of a research project into the spread and impact of EMI in the world today. It provides an overview of the issues raised by EMI concerning policy, public opinion and classroom teaching in 55 Countries. The report highlights the controversy which EMI is causing: in some countries there is concern about the impact on the home language and culture and there are fears that EMI could foster inequality, while in other countries EMI is being embraced as a passport to opportunity and global success.

CONFERENCE

L'anglicisation comme phénomène anthropologique

M. Pierre FRATH, Université de Reims-Champagne Ardenne
pierre.frath@aliceadsl.fr

« Ce n'est qu'à partir du XIV^e siècle qu'il s'est fait en France une langue commune : les dialectes sont passés alors à l'état de patois, n'ayant plus de culture littéraire et ne servant plus qu'aux usages de la vie commune ». *Dictionnaire de la langue française*, Littré, Paris, 1873, préface p. XLVI²

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

L'Europe s'anglicise rapidement, en particulier dans l'économie, la production des connaissances et certains domaines artistiques³. Les conséquences de ce phénomène sont bien documentées⁴, mais elles 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 faveur de l'anglicisation s'appuient d'une part sur les avantages réels que procure la maîtrise de l'anglais, notamment en termes de carrière universitaire, de notoriété, d'employabilité des jeunes diplômés ou de conquêtes de marchés internationaux par les entreprises, et d'autre part sur le sentiment fort répandu qu'il s'agit là d'une évolution inéluctable de notre monde moderne. L'anglicisation s'impose le plus souvent sans qu'il soit besoin d'argumenter longuement: elle se fait spontanément, ce qui fait dire à certains qu'il s'agit là d'un phénomène naturel contre lequel il est vain de lutter.

Les changements de régime linguistique sont effectivement un phénomène banal à l'échelle du monde et de l'histoire. Ils se produisent le plus souvent lors du contact entre des langues de statuts différents. Les plus prestigieuses bénéficient de stratégies qui les renforcent tandis que les locuteurs des langues

² Cité par Paul Piémont, 1981, *L'origine des frontières linguistique en occident*, Strasbourg (p. 47).

³ La littérature semble épargnée pour l'instant: elle reste largement écrite en langue maternelle.

⁴ Voir par exemple *Les Langues Modernes* n°1/2014, *L'anglicisation des formations dans l'enseignement supérieur*; Claude Hagège 2013, *Contre la pensée unique*, O. Jacob; Pierre Frath 2011, « L'enseignement et la recherche doivent continuer de se faire en français dans les universités francophones ». Site de l'*Observatoire Européen du Plurilinguisme*. Également dans *l'Atelier du roman*, 2012, Flammarion, Paris.

qui s'affaiblissent acceptent le sort dévolu à leurs langues. Le changement s'installe durablement lorsqu'une grande partie des locuteurs des langues dominées pense retirer des avantages personnels de la maîtrise d'une langue dominante, et qu'ils souhaitent les transmettre à leurs enfants par l'éducation dans cette langue. Nous nous proposons d'examiner l'anglicisation par rapport à des événements similaires passés et présents, d'un point de vue à la fois anthropologique et historique. De telles études pourraient 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.

CONFERENCE

Langues et recherches, quelles perspectives?

M. André CATILLON, Chargé de Mission au Ministère de la Culture et de la Communication,
Délégation générale à la langue française et aux langues de France
andre.catillon@culture.gouv.fr

L'utilisation des langues dans le processus de sélection au sein du système scolaire et universitaire français

Marc Deneire, Université de Lorraine

Dans cette communication, nous montrerons comment l'anglais est utilisé comme instrument de sélection dans le système français, et contribue de la sorte à la reproduction de la stratification scolaire et universitaire. Il remplace à ce titre le latin et l'allemand qui ont longtemps tenu ce rôle au profit d'une élite scolaire.

De nombreux sociologues (Bourdieu 2014, Boudon 1973, Dubet et al. 2010) ont montré que le système français fonctionnait plus comme instrument de sélection que comme moyen d'élévation pour le plus grand nombre. Ils ont également analysé le rôle de la norme linguistique et des langues en général dans ce processus, la langue autorisée devenant rapidement langue d'autorité (Bourdieu 2014).

Sur la base d'une large enquête menée à l'Université de Lorraine à laquelle ont participé plus de mille étudiants ainsi que deux-cent cinquante enseignants et de notre observation journalière de la place de l'anglais dans le système scolaire en tant que didacticien, nous montrerons comment ce processus de sélection est mis en œuvre, par exemple par le biais de la mise en place des classes internationales dans les lycées réservées à un très petit nombre, à travers la raréfaction des cours d'anglais dans les grandes écoles sous prétexte qu'elles ne recrutent que des étudiants « connaissant déjà l'anglais » ou encore à travers la mise en place de masters « tout en anglais » qui sont souvent inaccessibles à l'étudiant moyen français dont le niveau en langues demeure relativement bas, comme l'ont montré de nombreuses enquêtes internationales et nos propres résultats.

Enfin, nous comparerons nos résultats avec ceux observés dans d'autres systèmes scolaires et universitaires du nord et du sud de l'Europe pour dégager des tendances générales d'une part, et des spécificités françaises d'autre part.

Bibliographie sélective

- BOUDON, Raymond** (1973) *L'inégalité des chances*. Paris: Armand Colin
BOURDIEU, Pierre (2014) *Langage et pouvoir symbolique*. Paris: Points essais.
DUBET, François, DURUT-BELLAT, Marie et VÉRÉTOUT, Antoine (2010) Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale. *Sociologie* [en ligne]. Vol1, N°2.
HULTGREN, Kristina, et GREGERSEN Frans (2014) *English in Nordic Universities: Ideologies and Practices*.
PARIENTY, Arnaud (2015) *School Business: Comment l'argent dynamite le système éducatif*. Paris: La découverte.

LE LIÈVRE, Françoise (2008) *L'anglais en France, un langage multiple*. Thèse, U. François Rabelais. http://www.applis.univ-tours.fr/theses/2008/francoise.lelievre_2176.pdf

TRUCHOT, Claude (2010): Questions de langues dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur en Europe. *Éducation et sociétés plurilingues* n°29, pp.85-97.

“To be good at Science you need to be good at English”: a study of language attitudes in French higher education.

Mme Alexandra REYNOLDS, Université de Nantes

alexandra.reynolds@univ-nantes.fr

Today's speakers are involved in 'super-diverse' global structures where they move into and out of spaces defined by specific communities with different linguistic practices (Blommaert 2010, Wenger 1999). There has therefore been a re-evaluation of such flexible, non-fixed linguistic repertoires in contexts where two or more languages are in operation (Bush 2012, 2014, Lewis et al. 2012, Shaw 2013, Creese & Blackledge 2010, Li Wei 2011). In French higher education, French and English are increasingly combining, but also competing in heteroglossic situations. The passing of the *loi Fioraso* in 2013 validated this tendency towards multiple language use and has amplified the need for contextualised studies of the 'lived experience' of multiple language use (Lewis et al. 2012, Bush 2014) in specific contexts, such as higher education. This qualitative study reports on the attitudes of L1 French-speaking academics to the use of English for research purposes and increasingly for teaching in EMI contexts (English as a medium of instruction). The methods used were preliminary questionnaires, followed by interviews associated with visual methods (Busch, Pink) and classroom observations. The results show that the participants clearly separated English and French according to diglossic professional and personal functions (Ferguson 1959). However the results also show that there is an increasing tendency towards language practices and attitudes where language boundaries are dissolving into dynamic 'translanguaging spaces' where speakers make full use of their widening linguistic repertoires (Creese & Blackledge 2015, Busch 2012, Li Wei 2011).

Bibliographie sélective

BAKHTIN, Mikhail M. 1981. *The Dialogic Imagination: Four Essays* by MM Bakhtin (M. Holquist, Ed.; C. Emerson & M. Holquist, Trans.). Austin: University of Texas Press.

BLOMMAERT, Jan. 2010. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge University Press Cambridge. http://www.langtoninfo.com/web_content/9780521884068_frontmatter.pdf.

BUSCH, Brigitta. 2012. "The Linguistic Repertoire Revisited." *Applied Linguistics* 33 (5): 503–23. doi:10.1093/applin/ams056.

BUSCH, Brigitta. 2014. "Building on Heteroglossia and Heterogeneity: The Experience of a Multilingual Classroom." In *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*, 21–40. Springer.

CREESE, Angela, and Adrian Blackledge. 2015. "Translanguaging and Identity in Educational Settings." *Annual Review of Applied Linguistics* 35 (March): 20–35. doi:10.1017/S0267190514000233.

FERGUSON, Charles A. 1959. *Diglossia*. Vol. 15. Word New York.-.

LEWIS, Gwyn, Bryn JONES, and Colin BAKER. 2012. "Translanguaging: Developing its Conceptualisation and Contextualisation." *Educational Research and Evaluation* 18 (7): 655–70.

PINK, Sarah. 2012. *Advances in Visual Methodology*. SAGE Publications.

SHAW, Philip. 2013. "Adjusting Practices to Aims in Integrated Language Learning and Disciplinary Learning." *Recherche et Pratiques Pédagogiques En Langues de Spécialité. Cahiers de l'Apliu*, no. Vol. XXXII N° 3 (October): 15–29.

WEI, Li. 2011. "Moment Analysis and Translanguaging Space: Discursive Construction of Identities by Multilingual Chinese Youth in Britain." *Journal of Pragmatics* 43: 1222–35. doi:10.1016/j.pragma.2010.07.035.

WENGER, Etienne. 1999. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge university press.

La qualité des formations scientifiques en anglais: une perspective ethnographique de l'UJF (Grenoble)

Mme Marianne BLATTÈS, King's College London
marianne.blattes@kcl.ac.uk

Lorsque le projet de loi, connu sous le nom de « loi Fioraso » fut annoncé en 2013, c'est l'article 2, sur l'utilisation des langues étrangères dans l'enseignement supérieur qui a suscité une véritable tempête médiatique. S'en est suivi un long débat entre linguistes, philosophes, politologues et scientifiques sur la question de savoir si l'adoption de cet article serait une menace pour la langue française ou bien au contraire si l'adoption de l'anglais serait un passeport d'ouverture vers l'international.

Avant de s'engager dans un tel débat il semblerait pertinent de discuter l'impact que l'anglais pourrait avoir sur le contenu scientifique, si les cours en anglais ont un effet sur la « qualité » des formations. D'emblée le terme « qualité » pose problème. Mot clé, il est répété inlassablement dans les documents de l'Union Européenne et dans la « loi Fioraso » tout comme les termes « attractivité », « compétitivité » ou « excellence ». Les cours en anglais permettraient d'attirer les meilleurs étudiants améliorant ainsi le niveau des formations. Il s'agit de comprendre si enseigner dans une langue seconde aurait un effet sur la transmission des connaissances. Claude Truchot (2010; 2013) met en garde contre les cours en anglais qui sont, selon lui, des « formations au rabais » et peuvent nuire à la transmission disciplinaire des contenus (cf. Usunier 2009). Il fait partie de ceux qui dénoncent un anglais appauvri, une forme de « globish », c'est-à-dire un anglais approximatif voire inintelligible. Gajo (2007; 2010) en revanche estime qu'enseigner dans une L2 peut stimuler l'apprentissage des savoirs à condition que ce soit dans le cadre d'une didactique plurilingue intégrant à la fois des savoirs linguistiques et disciplinaires. Trop souvent limitée à une discussion pour ou contre les cours en anglais, une dichotomie réductrice à mon sens, la situation est bien plus complexe et dépend largement du contexte très spécifique à chaque cursus (discipline, niveau d'études, niveau de langues, composition de la classe, rôle L1/L2). Je propose de partager les résultats d'une enquête menée à l'Université Joseph Fourier (spécialisée en sciences, technologies et santé). Des entretiens d'une heure ont été menés avec des enseignants-chercheurs qui sont également responsables de programmes « internationaux ». Interrogés sur la transmission des connaissances, nous verrons grâce à une analyse discursive que les avis des professeurs sont très partagés. Tantôt appelés « parcours international », tantôt « parcours en anglais », il est également important de comprendre comment ces acteurs locaux conçoivent ces formations.

Bibliographie sélective

- COLEMAN, J.A. (2006). English-medium teaching in European higher education. *Language teaching*, 39(01), 1-14.
- GAJO, L. (2007). Linguistic knowledge and subject knowledge: how does bilingualism contribute to subject development? *International journal of bilingual education and bilingualism*. 10:5, 563-581.
- GAJO, L. (2010). Français et multilinguisme dans la science. *Le français à l'université*, no 4.
- PHILLIPSON, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- USUNIER, J-C. (2009). Un plurilinguisme pragmatique face au mythe de l'anglais lingua franca de l'enseignement supérieur. *Colloque: Les enjeux du plurilinguisme pour la construction des savoirs*.
- TRUCHOT, C. (2010). L'enseignement supérieur en anglais véhiculaire: la qualité en question. *Diploweb*. <<http://www.diploweb.com/L-enseignement-superieur-en.html>>
- TRUCHOT, C. (2013). Un enseignement en anglais dans les universités françaises? *Memoires des luttes*. <<http://www.medelu.org/Un-enseignement-en-anglais-dans>>

Needs analysis for EMI teacher training programs: identifying academic and technical genres in engineering

Guzman Mancho-Barés, University of Lleida, Espagne
gmancho@dal.udl.cat

According to Wächter and Maiworm (2014), a myriad of undergraduate degrees at European universities in the recent years have selected English as the language of instruction (EMI) for the purposes of promotion, international student recruitment, the improvement of local students' level of English among other reasons. With this new phenomenon, higher education institutions face new challenges. In this paper, I deal with EMI teacher training programs. Kurtán (2003) proposes teacher training programs focused on three main aspects: communication, pedagogy, and multilingualism / multiculturalism. By taking a close look at pedagogy in these programs, Fortanet-Gómez (2010) argues for a combination of methods to teach both content and language, including improving lecturing styles, introducing metacognitive skills aimed at enhancing students' autonomous learning, and trying new ways of assessment.

Thinking locally, I note how content instructors at my university, the Universtat de Lleida (UdL, Spain), become EMI lecturers after having received just 10 hours of teacher training instruction focussed mainly on interactive lecturing, signposting, and student-centered pedagogies. Due to budget constraints, this teacher training program has not included the topic of assessment. I argue in this paper that EMI instruction should be adapted to assessment purposes, especially in terms of intended communicative outcomes. So, I believe it is essential to know what academic/technical genres content teachers expect their students to produce in their engineering disciplines, especially if students are going to be assessed accordingly.

With this background in mind, in this paper I discuss an exploratory study I carried out aimed at finding out (i) what academic and/or technical genres content instructors list as part of the final assessment for their courses; (ii) the degree of awareness that content instructors have about the move-structures within such texts (Martin, 1997); and (iii) how instructors believe they scaffold students' genre production (if at all) prior to the final submission of written assignment to be assessed (both at the rhetorical structure level and at the lexico-grammatical and formulaic language level). Data will come from surveys sent via e-mail to content teachers belonging to UdL engineering degrees, and the findings presented will contribute to the creation of more realistic EMI teaching training programs, customized to the communicative needs of the disciplines pointed out by content instructors.

Fortanet-Gómez, I. (2010) "Training CLIL Teachers at University Level". In D. Lasagabaster & Y. Ruiz de Zarobe (eds.) *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training* (pp. 257-276). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Kurtán, Z. (2003) "Teacher training for English-medium instruction". In C. van Leeuwen and R. Wilkinson (eds.), *Multilingual Approaches in University Education* (pp. 145-162). Uitgeverij Valkhof Pers and Universiteit Maastricht.

Martin, J. R. (1997) "Analyzing genre: functional parameters". In F. Christie, & J. R. Martin (eds.), *Genre and institutions* (pp. 3-39). London: Continuum.

Wächter, B. & F. Maiworm (2014) *English-Taught Programmes in European Higher Education: The State of Play in 2014*. Bonn: Lemmens

Lecturer certification: What English to assess

Mme Slobodanka DIMOVA, University of Copenhagen

plq379@hum.ku.dk

Joyce KLING, University of Copenhagen

joyce@hum.ku.dk

In the recent years, a number of universities have implemented policies for internal assessment of lecturers' English proficiency to ensure the quality of teaching in EMI programs (Ball & Lindsay, 2013; Dimova & Kling, 2015). Given the complexity of the local teaching and learning contexts in which these assessments are administered and used, decisions about what English norm lecturers' performances are assessed against have been a struggle. Selection of appropriate norm can warrant the quality of the assessment instrument and the validity of the procedure, as well as the avoidance of bias (Bachman & Palmer, 2010). Therefore, this talk will discuss the selection of English norm(s) in relation to the validity of the performance-based EAP certification test, Test of Oral English Proficiency for Academic Staff (TOEPAS), which is used for assessing university lecturers' oral proficiency, providing lecturers with a level score and extensive written and spoken feedback on their language skills. With a focus on validity, strict compliance with language measurement protocols were adhered to and documented in the TOEPAS development process.

One construct, originally included in the TOEPAS analytic descriptor in 2009, when the test was developed was that of *educated native speaker*, which was intended as a point of reference, rather than a norm against which performances were assessed. To investigate the validity of the *native-speaker* reference, it was important to analyze TOEPAS rater behavior and lecturers' language practices when teaching in English. Reflecting on the results of this analysis, this talk presents two studies: 1) Rasch analysis of the TOEPAS scalar levels and raters' formative feedback, and 2) classroom observations and interviews with lecturers. Results suggest that raters have assigned the top proficiency level strictly to native-like performances based on inner-circle norms (Kachru, 1992). However, lecturers teach in a clearly English as a lingua franca context in which linguistic flexibility and adjustment are crucial (Jenkins, 2011). Drawing from these findings, the *educated native speaker* reference was removed from the scale descriptors, and a rescaling procedure was undertaken to expand the highest scalar level to include more variation.

In this presentation, we conclude with a discussion about the interplay between language skills, specific purpose content knowledge and teaching skills in regard to its role in the TOEPAS and in language training for teaching in the English-medium. We present the lessons we learned from our experience working with performance-based assessment for university lecturers, including the perceived need for support of the continuous process of revision of the assessment scales for an improved use of the certification results and feedback.

Bibliographie sélective

- BACHMAN, L., & PALMER, A. (2010).** Language assessment in practice. Oxford: Oxford University Press.
- BALL, P., & LINDSAY, D. (2013).** Language demands and support for English-medium instruction in tertiary education. Learning from a specific context. English-medium instruction at universities: Global challenges, 44-64.
- DIMOVA, S. & KLING, J. (2015).** Lecturers' English Proficiency and University Language Policies for Quality Assurance. In: Wilkinson, Robert & Walsh, Mary Louise (eds.): Integrating Content and Language in Higher Education: From Theory to Practice Selected Papers from the 2013 ICLHE Conference. Frankfurt: Peter Lang International Academic Publishers, 50–65.
- JENKINS, J. (2011).** Accommodating (to) ELF in the international university. *Journal of Pragmatics*, 43(4), 926-936.
- KACHRU, B. B. (1992).** World Englishes: Approaches, issues and resources. *Language Teaching*, 25(01), 1-14.

La mise en place d'un stage intensif de français sur objectif universitaire: comment utiliser les principes de l'ingénierie de formation pour développer les compétences des étudiants allophones?

Mme Isabelle CONAC, Université de Nantes

isabelle.conac@gmail.com

La mobilité étudiante et l'accueil des étudiants allophones sont devenus au cours de ces dernières décennies des enjeux stratégiques pour les établissements d'enseignement supérieur. Selon les chiffres de l'OCDE publiés en 2013 il y avait, en 1975, dans le monde, 800.000 étudiants en mobilité internationale et, en 2011, il y en avait 4.300.000.000. Cette évolution s'explique notamment par la massification de l'accès à l'université, la mondialisation de l'offre éducative et la multiplication des centres universitaires (publics et privés). Dans un marché devenu de plus en plus concurrentiel, chaque université veut se démarquer et la mobilité internationale permet d'être plus visible et plus attractive. A cette dimension éducative s'ajoute aussi une dimension politique de promotion d'une culture, d'une économie et parfois d'une langue. C'est le cas de la France qui vise à développer l'accueil des étudiants étrangers par ce double mouvement, politique au niveau européen et national, et éducatif au niveau des universités; cela se retrouve dans les chiffres publiés par l'agence Campus France, puisque notre pays a accueilli 271 399 étudiants en 2012, soit une augmentation de +1,2% par rapport à 2011, ce qui la place au troisième rang mondial. Cette volonté d'attractivité des établissements d'enseignement supérieur a un impact direct sur l'accueil des étudiants allophones, public à la fois très ciblé et très hétérogène de part le pays d'origine, le type de mobilité, la durée de celle-ci, la situation académique (type de formation et niveau d'études), mais aussi les compétences langagières en français. Un niveau de langue est exigé dans certains cas avant l'arrivée à l'université; et sur place, la formation en français langue étrangère peut se faire sous la forme de cours semestriels, gratuits, de diplôme universitaire (DU) ou de stage intensif de français (SIF), payants.

L'hétérogénéité entraîne, de fait, une diversité des besoins langagiers des étudiants allophones et une réponse à cette situation complexe est l'émergence du français sur objectif universitaire, dit FOU, que Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette définissent en introduction de leur livre : *Le français sur objectif universitaire* « comme une déclinaison du FOS, dans son approche centrée sur la connaissance la plus poussée des besoins d'un public ciblé, dans son parti pris de considérer que la réussite du projet d'intégration universitaire nécessite une maîtrise linguistique autour des situations de communication spécifiques à la vie universitaire dans son ensemble ». Mais la difficulté du FOU réside dans l'assemblage précis des dimensions qui le composent: la dimension institutionnelle, la dimension méthodologique (transversale et disciplinaire) et la dimension culturelles. L'étudiant doit apprendre un certain nombre de savoirs (institutionnels, lexicaux, langagiers, culturels), de savoir-faire (la prise de notes, la rédaction d'écrits universitaires, les présentations orales inscrites dans le cursus) ainsi que de nombreux savoir-être culturels qui n'existent pas forcément dans sa culture source. C'est à partir de ce constat que nous nous sommes posé la question suivante: comment utiliser les principes de l'ingénierie de formation pour améliorer les compétences des étudiants allophones? Nous verrons à travers la présentation d'un plan de formation de français sur objectif universitaire pour un stage intensif de français d'une durée de quarante heures comment favoriser l'acquisition de nouvelles compétences langagières chez ce public d'étudiants en mobilité. C'est grâce à l'analyse des besoins d'une cohorte qui a participé au SIF à l'université Paris Ouest Nanterre La Défense en septembre 2014, des documents récoltés auprès des enseignants et des responsables de formation (questionnaires, documents administratifs) et des documents mis en ligne par l'université (informations institutionnelles, cours en ligne) que nous avons réalisé ce travail d'élaboration de plan de formation. Celui-ci se base sur un référentiel de compétences, sur la définition d'objectifs de formation qui ont été priorisés puis articulés et enfin sur l'élaboration d'activités pour développer l'acquisition des compétences langagières définies

antérieurement.

Bibliographie sélective

CAVALLA, C, 2010, "Méthodologie d'apprentissage de l'écrit universitaire" in Parpette, C. et Mangiante, J-M "faire des études supérieures en langue française", *Le français dans le monde, recherches et applications* 47, Paris, Clé international p.153-161

ITO-PAGES J-L, 2010, « Mobilité étudiante internationale, compétence en français et offre de formation », *Actes de la première rencontre régionale du Forum Mondial Héraclès, Université de Perpignan, Tome II, Revue de Gerflint, Synergies Monde, Le Français sur Objectif Universitaire.*

MANGIANTE, J-M, PARPETTE, C., 2011, *Le français sur objectif universitaire*, PUG, Grenoble.

MANGIANTE, J.-M. 2009. « Vers un référentiel de formation linguistique pour les étudiants étrangers à partir de la construction de corpus professionnels ». In Bérard, E. et Borg, S. (éds.), *L'ouverture des filières universitaires francophones aux étudiants étrangers: enjeux politiques, implications didactiques, culturelles et institutionnelles*, Terres de fle 2, Besançon, Centre de Linguistique Appliquée, Université de Franche-Comté.

MOURLHON-DALLIES, F., (2010) « Le français sur objectif universitaire entre français académique, français de spécialité et français pré-professionnel », *Actes de la première rencontre régionale du Forum Mondial Héraclès, Université de Perpignan, Tome I, Revue de Gerflint, Synergies Monde, Le Français sur Objectif Universitaire*, p.138.

SAMPER-MANGIN, V. (2010), *Comment adapter une formation en français à un public hétérogène d'étudiants internationaux?*, Mémoire de master 2 professionnel en Sciences du langage, Université Stendhal 3, Grenoble

CONFERENCE

L'anglais langue véhiculaire en France et en Europe: repérage de progression, observation de conséquences

M. Caude TRUCHOT, Professeur Emerite, Université de Strasbourg II

C.Truchot@wanadoo.fr

Angliciste, sociolinguiste, il a consacré ses travaux à l'observation des phénomènes contemporains de dynamique des langues (effets linguistiques de la mondialisation, traitement des langues dans les entreprises, diffusion internationale de la langue anglaise), à la géopolitique des langues en Europe, à l'approche méthodologique et théorique des politiques linguistiques.

Claude Truchot a fondé et dirigé à l'université de Strasbourg le Groupe d'étude sur le plurilinguisme européen. Il collabore comme expert en politique linguistique auprès de diverses institutions dont le Conseil de l'Europe et siège au comité de rédaction de plusieurs revues de politique linguistique.

CONFERENCE

Les politiques linguistiques dans l'enseignement académique et dans la recherche: questions de coûts, efficacité et équité

M. Michele GAZZOLA, Humboldt-Universität zu Berlin, Allemagne

<http://www.michelegazzola.com>

Michele Gazzola est chercheur postdoctoral au département de sciences de l'éducation de la Humboldt-Universität zu Berlin, Allemagne, et collaborateur scientifique à l'Institut d'études ethniques (Institut za narodnostna vprašanja) de Ljubljana, Slovénie. Il travaille actuellement à un projet de recherche sur la mobilité, l'inclusion et la politique linguistique dans l'Union européenne (projet MIME). Ses principaux domaines de recherche sont l'économie des langues, l'évaluation des politiques linguistiques, l'économie publique, l'analyse de politiques publiques, l'aménagement linguistique, la gestion du plurilinguisme. Il est l'auteur de plusieurs contributions sur, entre autres, la théorie de l'évaluation des politiques linguistiques, l'évaluation des politiques publiques de soutien aux minorités, la propriété intellectuelle, l'analyse comparative des régimes linguistiques dans les organisations internationales, et la gestion du multilinguisme dans la communication scientifique

L'enseignement du français dans les cursus et contextes anglophones, quels objectifs, quelles méthodes?

Mme Mathilde ANQUETIL, Université de Macerata, Italie

mathilde.anquetil@unimc.it

Les cursus en anglais se développent à grande vitesse dans les universités européennes non anglophones, ce qui remet en question l'architecture de la formation linguistique des étudiants: reste-t-il une place pour l'enseignement/apprentissage d'une deuxième langue étrangère dans ces formations labellisées "internationales"? A partir du cas des facultés de sciences politiques et d'économie en Italie nous verrons que le plurilinguisme reste favorisé dans des formations d'excellence ; il s'agit de diffuser ces modèles pour que les curricula de formation ne s'aplatissent pas sur le "tout anglais".

Mais quelle méthodologie utiliser dans ce nouveau contexte, pour atteindre quels objectifs? Il arrive que l'enseignant, natif ou non, soit soudain enjoint d'enseigner le français "en anglais" pour une classe qui communique dans cette *lingua franca* qu'il ne maîtrise pas forcément. Toute son approche comparée avec la/les langue/s de son pays d'ancrage institutionnel est remise en question. Par ailleurs l'approche communicative internationale "tout français" ne permet pas toujours d'atteindre des résultats satisfaisants dans les limites du volume horaire concédé pour les "autres langues". Dans ce nouveau défi, l'enseignant de français peut trouver d'utiles suggestions pour repenser son enseignement en se tournant vers les outils de formation utilisés en contexte anglophone.

Nous présenterons plus particulièrement un ouvrage (Brickman, 2013) de didactique de la compréhension écrite en français pour étudiants américains qui renouvelle la panoplie méthodologique en ciblant sur une approche grammaticale combinée avec l'exercice progressif de la traduction. Retour aux méthodologies en usage avant la révolution des "méthodes directes"? De fait, Celia Brickman, Canadienne enseignant le français auprès d'étudiants et jeunes chercheurs de l'Université de Chicago, met en acte une approche actionnelle calée sur les besoins réels des acteurs sociaux contemporains qui constituent son public : plus qu'apprendre à commander un café dans une brasserie parisienne au terme d'un module de formation qui ne peut leur permettre d'atteindre au mieux qu'un niveau A2 dans toutes les compétences communicatives selon le CECR, les jeunes chercheurs internationaux ont besoin d'apprendre à lire la production scientifique en français, tout comme les chercheurs francophones ont besoin de se créer un bassin de réception de leurs travaux s'ils souhaitent poursuivre sur la voie de la publication dans leur langue.

Au terme d'un parcours concis, minutieux et exigeant, les étudiants de Celia Brickman apprennent à affronter des extraits de Pierre Bourdieu, Roland Barthes ou Simone Weil..., dans le texte original. La motivation est soignée tout au long du parcours en dosant l'accompagnement sans faille dans la progression des connaissances grammaticales, l'effort individuel dans la recherche et mémorisation lexicale et l'ouverture sur le plaisir d'accéder à des textes qui rendent hommage à la culture francophone. Cette méthodologie issue d'un bricolage contextuel créatif, jointe à une expertise linguistique affirmée dans l'approche comparée anglais-français, pourrait constituer un auxiliaire précieux en complément d'une autre approche qui s'affirme dans le monde romanophone, celle de l'intercompréhension, en corrigeant ce que cette approche peut avoir d'idéalisation lorsqu'elle compte excessivement sur l'intuition lexicale et l'inférence spontanée d'hypothèses de sens contextuel pour comprendre les messages au sens plein. Il s'agirait de transformer la passerelle intercompréhensive de l'anglais au français en un solide pont d'accès au français. Telle est l'hypothèse que l'on soumettra au public.

Bibliographie sélective

ANQUETIL, M., BRISCESE L. (à paraître), *Anglais langue véhiculaire et plurilinguisme à l'université: quelle politique de formation linguistique dans les cursus en anglais lingua franca*, communication au colloque international PLIDAM, 11-14 juin 2014, Institut National des Langues et Civilisations orientales, Paris, "Politique et

idéologies en didactique des langues. Acteurs et discours”.

ANQUETIL, M., DE CARLO, M. (2008), *L’intercomprensione: da pratica sociale a oggetto della didattica*, In Maddalena De Carlo (a cura di), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*, Porto Sant’Elpidio: Edizioni Wizarts. <http://www.wizartsepublishing.eu>

BRICKMAN, C. (2013) *A Short Course in Reading French*, New York: Colombia University Press.

FORLOT, G. (2009) *L’anglais et le plurilinguisme. Pour une didactique des contacts et des passerelles linguistiques*, Paris: L’Harmattan.

GALISSON, R. (1990) De la Linguistique Appliquée à la Didactologie des Langues-Cultures. *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°79.

MAURER, B. (2011) *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, Paris : Éditions des Archives Contemporaines.

MIRIADI (2013-2015) Projet européen EACEA, Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l’Intercompréhension à Distance, *Référentiel de Compétences en Intercompréhension* (à paraître). <http://portail.miriadi.net/>

ROBERT, J. M. (2011): *L’inglese: una lingua-passerella verso le lingue romanze*. In Maddalena De Carlo, *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*, Edizioni Wizarts.

ROBERT, J-M et G. FORLOT (dir.) (2008): *L’anglais, langue passerelle vers le français?*, *Études de Linguistique Appliquée*, 14.

Apprentissage / enseignement de la compréhension écrite du français langue étrangère à un public anglophone par l’intercompréhension

M. Jean-Michel ROBERT, Université d’Amiens

robert.jean-michel@hotmail.fr

Les stratégies mises en œuvre par l’intercompréhension permettent une entrée facile dans les langues étrangères proches. A l’origine cantonnée aux langues proches de la langue maternelle (les langues scandinaves, les langues latines, Eurom4, Galatea), l’intercompréhension s’est ouverte plus tard, par le biais des langues dépôts (langues étrangères ou secondes apprises ou acquises, proches ou non de la langue maternelle) aux langues distantes de la langue maternelle (ICE, EuroComRom). Il est cependant possible d’avoir accès, pour des locuteurs anglophones (langue maternelle ou langue dépôt) au français. En effet, le grand nombre d’homographes communs aux deux langues, la transparence favorisée par les très nombreux cognates permettent aux anglophones d’accéder à la compréhension d’un texte français. La partie grammaticale peut être abordée par les similitudes grammaticales entre les deux langues (existence en anglais des structures syntaxiques panromanes de base) mais aussi par le biais des très nombreuses expressions d’origine française présentes dans la langue anglaise qui offrent un corpus conséquent pour la compréhension morphosyntaxique et l’acquisition de structures grammaticales.

Cette approche (aborder la compréhension écrite du français pour des élèves anglophones par l’intercompréhension) peut déboucher sur l’acquisition des trois autres compétences. Elle peut aussi se limiter à la simple compréhension écrite, qui permettra, professionnellement, de lire une correspondance en français, de faire des recherches sur Internet, de devenir un lecteur plurilingue. De plus, en cas d’anglais langue dépôt, elle permettra une meilleure connaissance de l’anglais, une didactique intégrée des langues étrangères (tout au moins de l’anglais et du français).

Bibliographie sélective

CASTAGNE, E (2008): les langues anglaises et françaises, amies ou ennemies? *Études de linguistique appliquée* 149, 31-42

KLEIN, H.G. (2008): L’anglais base possible de l’intercompréhension romane? *Études de linguistique appliquée* 149, 2008, 119-128

KLEIN, H.G. et REISSNER, Ch. (2006): Basismodul English. Aachen/ Shaker Verlag.

ROBERT, J-M. (2009) Chapitre X: De l’anglais vers le français par l’intercompréhension, in *L’anglais et le plurilinguisme. Pour une didactique des contacts et des passerelles linguistiques*, G. Forlot (dir.), L’Harmattan, 2009.

(2011): L'inglese: una lingua-passerella verso le lingue romane. In Maddalena De Carlo, *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*, Edizioni Wizarts.

(2012): Entrée dans le français et les autres langues romanes par l'intercompréhension pour locuteurs anglophones. Communication présentée au 4^{ème} Congrès EDiLiC, Aveiro, Portugal In: *A diversidade linguística nos discursos e nas práticas de educação e formação*. Universidade de Aveiro, 2014, 65-75.

ROBERT, J-M et G. FORLOT (dir.) (2008): *L'anglais, langue passerelle vers le français?* (avec Gilles Forlot), Études de Linguistique Appliquée 14

Transparence lexicale entre l'anglais et les langues romanes: vers un dispositif plurilingue

M. Fabrice GILLES, Université Stendhal Grenoble 3

gilles.fabrice@wanadoo.fr

Cette proposition de communication s'inscrit dans la didactique du plurilinguisme et la linguistique de corpus. Nous envisageons la possibilité d'un enseignement en parallèle à distance de plusieurs L3 romanes à des apprenants asiatiques du secteur de la santé qui ont le niveau B2 en anglais L2. À la suite de didacticiens du plurilinguisme tels que Klein & Rutke (1997), Grzega (2005), Degache (2006), et Castagne (2007), nous interrogeons à cette fin le concept de transparence lexicale.

Cenoz (2001) a montré que lorsqu'on apprend une L3, c'est en partie grâce à des acquis préalables en L2, et que l'influence interlinguistique est plus importante si les langues apprises sont perçues par l'apprenant comme typologiquement proches. En outre, Singleton et O Laoire (2006) ont formulé la théorie du facteur L2, selon laquelle un apprenant privilégie des transferts issus de langues autres que sa langue première (L1). Ainsi, les traces que laisse la L2, l'anglais, par exemple, seraient plus marquées que les traces laissées par la L1. Certains didacticiens (Forlot: 2009; Hufeisen & Neuner: 2003) examinent le rôle de passerelle que peut jouer une L2 vers une L3.

Loin de regretter que l'anglais soit massivement choisi comme L2, nous pensons qu'il est possible d'en tirer parti en utilisant l'anglais comme une passerelle vers des L3. Nous faisons l'hypothèse qu'un apprenant dont la L1 est typologiquement éloignée de l'anglais peut acquérir des compétences de compréhension écrites dans une L3 romane si les phrases contiennent surtout des termes présentant une transparence avec des termes anglais fréquents. Nous convoquons des outils de la linguistique informatique (Kraif: 2003) afin d'extraire d'un corpus de spécialité de 33 millions d'occurrences, le corpus anglais de ScienText, les 2000 lemmes anglais les plus fréquents du domaine de la santé (adjectifs, noms et verbes). Nous déterminons leur(s) acception(s) dans le corpus au moyen d'un outil d'exploration de la combinatoire du lexique, le lexicoscope, et proposons des équivalents de traduction dans quatre langues romanes (l'espagnol, le français, l'italien et le portugais) afin d'établir un interlexique. Nous nous appuyons sur Dijkstra (2005) pour préciser l'intérêt que nous voyons à présenter en parallèle des énoncés extraits de corpus écrits multilingues alignés tels qu'Europarl, Acquis ou EMEA, dans lesquels nous faisons découvrir des traits morphosyntaxiques au moyen d'un questionnement métalinguistique.

Bibliographie sélective

CASTAGNE, E., 2007 «Transparences lexicales entre langues voisines ». In Castagne (Ed.) *Les enjeux de l'intercompréhension*. Coll. ICE 2, Reims: Épure., pp. 155-166.

CENOZ, J., «The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition». In Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. (ir.), *Crosslinguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 2001, pp. 8-20.

DEGACHE C., *Didactique du plurilinguisme, Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues*, Mémoire d'habilitation à diriger des recherches, Université Stendhal – Grenoble 3, 2006, 232 p.

DIJKSTRA, T. (2005). Bilingual visual word recognition and lexical access. Dans J.F. Kroll & A. d. Groot (dir.), *Handbook of bilingualism: psycholinguistic approaches*. Cambridge: University Press.

FORLOT, G. (dir.), *L'anglais et le plurilinguisme. Pour une didactique des contacts et passerelles linguistiques*. Paris: L'Harmattan, 2009.

GRZEGA, J., The Role of English in Learning and Teaching European Intercomprehension Skills, *Journal for EuroLinguistics*, 2005, 2.

KLEIN, H.-G. & RUTKE, D., EuroComRom: pour un plurilinguisme européen, *Sociolinguistica*, 1997, n°11, p. 178-183.

KRAIF, O., Propositions pour l'intégration d'outils TAL aux dispositifs informatisés d'apprentissage des langues, *Lidil*, 28 | 2003, pp. 153-165.

L'intercompréhension comme dispositif de préparation plurilingue à la mobilité. Une alternative au « tout anglais »?

M. José Manuel ARIAS BOTERO, Université de Reims Champagne-Ardenne

arias.botero@gmail.com

En 2012-13, 268 143 étudiants ont bénéficié du programme de mobilité ERASMUS: un record. Comme les années précédentes, les destinations privilégiées, dans l'ordre, sont l'Espagne, l'Allemagne, la France, le Royaume-Uni, l'Italie⁵. Les étudiants se concentrent donc dans cinq pays sur trente-trois participant au programme. L'une des principales raisons de ce phénomène est la méconnaissance des langues des autres pays (Capucho: 2011). Pour contrer cette tendance, des universités des pays des LWUTL⁶ proposent des programmes en anglais pour les étudiants étrangers (*ibidem*). Mais est-ce la seule solution? Notre hypothèse est que l'Intercompréhension⁷ comme approche didactique plurilingue dans l'enseignement de langues étrangères peut constituer pour ces pays une opportunité de promouvoir langue et culture. Elle pourrait être une alternative au « tout anglais » dans les cursus proposés aux étudiants étrangers. Ceci permettrait de concilier séduction des étudiants étrangers et promotion de la langue locale. Il s'agit de promouvoir le plurilinguisme au sein de l'UE par la démocratisation et la meilleure répartition des mobilités au niveau européen dans l'enseignement supérieur. L'IC répond donc aux objectifs des institutions européennes (Conseil de l'Europe, Commission Européenne...) relatifs à la promotion de la diversité linguistique et l'apprentissage des langues⁸ au sein de l'UE (avec notamment ERASMUS). Elle permet aussi de suivre les recommandations du TNP⁹ du Conseil Européen pour les Langues¹⁰. En effet, l'IC comme dispositif de formation plurilingue prend appui sur les connaissances et les compétences langagières présentes chez l'apprenant. Elle favorise le développement (quasi)simultané des compétences de réception et d'interaction écrites et orales plurilingues par une approche actionnelle, en peu de temps. La « méthode intercompréhensive », qui dans ses débuts se cantonnait à une même famille de langues, a fait l'objet, ces dernières années, d'une recherche visant une application interfamiliale (Capucho & Peismackers: 2008; Meissner: 2008). L'IC a ainsi démontré son efficacité comme méthode de formation plurilingue à des langues n'appartenant pas aux « familles » dont l'apprenant connaît au moins l'une des langues. Des expériences de dispositifs de formation « express » de la langue locale des pays de LWUTL, à travers l'IC, pour des étudiants étrangers, ont déjà eu lieu, avec des résultats positifs, notamment au Portugal (Capucho: 2011).

Dans le prolongement de ces derniers travaux, nous étudions la mise en place d'un dispositif de

⁵ http://ec.europa.eu/education/tools/statistics_fr.htm (Consulté pour la dernière fois le 24/08/2015).

⁶ Less widely used and taught languages (les langues moins couramment utilisées et enseignées) ou langues modimes (moins diffusées, moins enseignées).

⁷ Désormais IC.

⁸ <http://www.ecml.at/Aboutus/ECMLintheCouncilofEurope/tabid/121/language/fr-FR/Default.aspx> (Consulté pour la dernière fois le 24/08/2015)

⁹ Thematic Network Project in the Area of Languages

¹⁰ http://www.celelc.org/projects/Past_Projects/TNP_Languages/TNP-3/index.html (Consulté pour la dernière fois le 24/08/2015)

formation à l'IC orale. Le but spécifique de ce dispositif est l'acquisition et le développement des compétences de compréhension et d'interproduction orales en langues romanes. L'objectif est pratique: le dispositif est destiné à répondre aux besoins communicationnels d'équipes multinationales dans un contexte professionnel.

Différentes stratégies de négociation interactionnelle et d'interproduction sont utilisées dans un échange oral plurilingue afin de répondre aux besoins de collaboration communicative des locuteurs (Capucho, 2012; Caddéo et Jamet, 2013). Nous interrogeons ces stratégies en analysant leurs moyens d'acquisition et de développement dans les interactions orales plurilingues. A cet effet, deux corpus d'analyse ont été constitués. Le premier s'est inscrit dans le cadre de la formation à l'IC en langues romanes de Lyon 2, durant le deuxième semestre de l'année universitaire 2012-2013. Il a été constitué par plusieurs étudiants Erasmus venant de différents pays romanophones¹¹, et par des étudiants français inscrits dans la formation. Nous leur avons proposé un travail en IC en interaction orale en face-à-face, dans le cadre de leur formation, en parallèle à leur travail en IC écrite sur la plateforme Galanet. Les conclusions générales de l'évaluation de la formation et des apprentissages des participants ont été très satisfaisantes: quantitativement, 100% des apprenants ont atteint leurs objectifs, qui variaient en fonction de leurs profils respectifs et avaient été définis en amont. D'un point de vue qualitatif, tous les étudiants ont dit être très satisfaits de la formation. Le deuxième corpus a été constitué dans le cadre d'une formation à l'IC en langues romanes d'équipes professionnelles multinationales¹², issues des cinq pays romanophones européens¹³. Il s'agit d'un échange oral plurilingue en face à face entre membres de ces différentes équipes, portant sur une évaluation de la formation suivie, et sur une analyse métacognitive sur leur travail personnel et leurs acquis à la fin de cette formation. Les données de ce corpus sont encore en cours d'analyse. L'idée est de les comparer aux résultats obtenus à partir des interactions des étudiants à Lyon 2. L'objectif est de caractériser la problématique communicative des interactions plurilingues afin de proposer une didactique pour ce type d'interactions par le biais de l'IC, faisant de cette dernière une finalité pragmatique professionnelle visant un « *changement de pratiques communicatives en contexte professionnel où les apprenants deviendront des utilisateurs socialement contextualisés* » (Capucho 2012).

Bibliographie sélective

CADDÉO, S. JAMET, M-C., L'Intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues, 2013, Hachette.

CAPUCHO, F. PELSMAEKERS, K., « Au-delà des familles de langues: le projet Eu&I », dans Les Langues Modernes: L'Intercompréhension, 2008/1, APLV, p. 75-80.

CAPUCHO, F., « L'intercompréhension, un atout pour les étudiants Erasmus? », dans Ela. Études de linguistique appliquée, 2011/2 n°162, p. 221-233.

CAPUCHO, F., « L'intercompréhension: l'innovation déclinée au passé, au présent et au futur » dans Rev. Intercompreensão-Redinter, 2012 no3. Ed. Cosmos, Lisboa, p. 15 – 35.

CENTRE EUROPÉEN POUR LES LANGUES VIVANTES. Disponible sur: <http://www.ecml.at/Aboutus/ECMLintheCouncilofEurope/tabid/121/language/fr-FR/Default.aspx>

COMMISSION EUROPÉENNE, Statistiques sur le programme Erasmus en 2012-2013, Erasmus – Faits, chiffres et tendances. Disponible sur: http://ec.europa.eu/education/tools/statistics_fr.htm.

CONSEIL EUROPÉEN POUR LES LANGUES. Disponible sur: http://www.celelc.org/projects/Past_Projects/TNP_Languages/TNP-3/index.html

JAMET, M-C, SPITA, D., « Points de vue sur l'intercompréhension: de définitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur », dans *O conceito de intercompreensão: origem, evolução e definições*, 2011

MEISSNER, F-J., « Que peut apporter la didactique de l'intercompréhension aux systèmes éducatifs

¹¹ 14 effectifs permanents, dont : hispanophones : 6 ; francophones : 5 ; roumanophones : 1 ; catalanophones : 1 ; lusophones : 1. Pour les activités orales, présence en plus d'un collègue catalaniste

¹² Projet CINCO (Coopération en Intercompréhension. Réseau de formation à l'Intercompréhension entre utilisateurs de langues romanes) de l'association Mondes Parallèles

¹³ 7 participants, dont : italoophones : 3 ; francophones : 1 ; hispanophones : 1 ; lusophones : 1 ; roumanophones : 1. Plus une modératrice française enseignante d'IC en Italie.

Internationalisation des études: l'expérience du master franco-italien « Lettres et Langues: Traduction Littéraire »

Mme Cristina BRANCAGLION, l'Università degli Studi de Milan
cristina.brancaglioni@unimi.it

Si les Instituts et Départements de langues ont depuis toujours une vocation à l'internationalisation qui favorise les échanges avec des collègues étrangers, tant au niveau de la recherche que de l'enseignement, c'est surtout à partir des années 1990 que la mobilité des étudiants s'est développée, grâce notamment au programme Erasmus (Truchot 2010a). Par ailleurs, au cours des dernières années le contingent d'étudiants étrangers est devenu un facteur essentiel dans le classement des établissements universitaires, de sorte que chaque université essaie d'encourager toutes sortes de parcours internationaux afin d'améliorer son évaluation.

C'est dans un tel contexte que le Département de Langues et littératures étrangères de l'Università degli Studi de Milan est parvenu à mettre en place un master à double diplôme avec l'Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse. Ce programme, labellisé par l'UFI (Université franco-italienne) et actif depuis l'année universitaire 2011/2012, témoigne de la possibilité de créer des programmes internationaux non véhiculés en anglais, même dans le cadre d'un établissement qui mise surtout sur l'offre en anglais pour attirer des étrangers (Regini 2012). Ce sont essentiellement les échanges systématiques de professeurs et d'étudiants des deux universités, établis depuis 2005, qui ont rendu possible la réalisation de ce projet, en favorisant une meilleure compréhension des deux contextes respectifs et en établissant un climat de confiance entre les personnes engagées dans sa réalisation.

Cette communication sera l'occasion de s'interroger sur les facteurs qui ont permis de parvenir à un compromis entre deux offres de formation et deux systèmes universitaires assez différents, difficiles à harmoniser sous plusieurs aspects. Dans la perspective des étudiants engagés dans ce programme, l'on pourra mieux cerner les différences et analogies au niveau de la formation littéraire et linguistique entre deux pays européens, ainsi que le rôle d'intermédiaires culturels qu'ils parviennent à jouer au cours de leur mobilité à l'étranger, et même après. En dernière analyse il sera intéressant de réfléchir aux conséquences que la mise en place d'un programme international peut produire au niveau des idéologies, en contribuant à démonter les stéréotypes tendant soit à mythifier soit à amoindrir certains aspects de la réalité et de la culture étrangères.

Bibliographie sélective

- ELLIOTT, Imelda et alii**, 2011, *Mutations de l'enseignement supérieur et internationalisation*, Bruxelles, De Boeck Supérieur « Pédagogies en développement »
- REGINI, Mario**, 2012, "L'internazionalizzazione dell'Ateneo. Obiettivi, risultati, prospettive", http://www.unimi.it/cataloghi/unicom/Rapporto_internazionalizzazione_2012.pdf
- TRUCHOT, Claude**, 2010a, "Questions de langues dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur en Europe", *Éducation et sociétés plurilingues*, n. 29, pp.85-97
- TRUCHOT, Claude**, 2010b, "L'enseignement supérieur en anglais véhiculaire: la qualité en question", *Diploweb.com*, 21 novembre 2010 (<http://www.diploweb.com/L-enseignement-superieur-en.html>)
-

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

Mme Angela Maria ERAZO MUNOZ, Université Fédérale d'Intégration Latino-Américaine
(Brésil)/ Université Stendhal Grenoble – France
angelaerazo@yahoo.com

Mme Cristiana VIEIRA-JACQUEMIN, Université de Strasbourg
cristiana.usp@gmail.com

Il est évident que l'anglais est actuellement la lingua franca de communication internationale par excellence. Les débats actuels autour du plurilinguisme ont conduit des chercheurs européens et autres à analyser les effets de la mondialisation de l'anglais comme la seule langue hyper centrale dans les espaces académiques et scientifiques (Hamel, 2013). Ces espaces comme les universités, les laboratoires, les centres académiques, etc, sont des lieux privilégiés pour observer les dynamiques linguistiques dans l'usage de langues super centrales et centrales - face à l'anglais, langue hyper centrale (Calvet, 2002; Hamel, 2010).

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

Dans ce contexte, notre présentation avancera quelques premiers résultats d'analyse des expériences en salle de classe face au bilinguisme portugais/espagnol que propose l'UNILA, en explorant aussi le rôle actuel et potentiel de l'intercompréhension (Grin & Conti, 2008), comme pratique plurilingue et comme possibilité pour mener une communication efficiente, équitable et juste dans la construction linguistique et dans un contexte d'intégration régionale. En outre nous analyserons les possibles effets et les limites de ce dispositif dans le cadre de la de mobilité des étudiants et des enseignants dans un contexte plus large d'intégration régionale et de communication académique internationale.

Bibliographie sélective

- CALVET, L.-J. (2002).** Le Marché aux langues : Les Effets linguistiques de la mondialisation. Paris : France: Plon.
- GRIN, F., & CONTI, V. (2008).** S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension. (Georg). Geneva.
- HAMEL, R. E. (2010).** L'aménagement linguistique et la globalisation des langues du monde. 2010, 16, 1–21.
- HAMEL, R. E. (2013).** El campo de las ciencias y la Educación superior entre el monopolio del inglés y el

plurilingüismo: elementos para una política del lenguaje en América Latina. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 52.2, 321–384.

IMEA. (2009). *A UNILA em Construção, Um projeto universitário para a América Latina* (Vol. 1). Brasil: Instituto Mercosul de Estudos Avançados.

Unila: <http://unila.edu.br>

L'acquisition du français, de l'allemand et du russe comme L3 après l'anglais comme L2 par les étudiants polonais

Mme Teresa Maria WLOSOWICZ, Université d'Ostrava (République Tchèque)

melomane.plurilingue@gmail.com

Lors de notre communication nous traiterons des problèmes dans le traitement – c'est-à dire, en production et en compréhension - du français, de l'allemand et du russe comme L3 par les étudiants polonais (L1) dont la L2 est l'anglais. En particulier, nous analysons le rôle de l'anglais non seulement comme source de transfert et d'interférences, mais aussi comme base de l'éveil aux langues dans le développement des systèmes plurilingues. L'étude est basée sur quatre études réalisées sur les interactions interlinguales (cf. Herdina et Jessner 2002) aux niveaux de la grammaire et du vocabulaire (sous vocabulaire, nous considérons aussi les expressions idiomatiques).

En tant que langue mondiale, l'anglais est la langue la plus souvent enseignée, souvent au détriment d'autres langues (Holtzer 2001). Par conséquent, la proposition de Vollmer (2001) d'enseigner les compétences plurilingues sur la base de l'anglais nous semble constituer une voie praticable. Cependant il est légitime de se demander quel niveau de compétence en anglais il faut atteindre pour développer un éveil aux langues suffisant pour faciliter l'apprentissage d'autres langues.

Les systèmes plurilingues se développent de manière dynamique, caractérisée par des périodes d'accélération et de ralentissement (Herdina et Jessner 2002). Comme les langues au sein des systèmes plurilingues sont interconnectées (Paradis 1993), les interactions sont inévitables et les langues se restructurent l'une sous l'influence de l'autre (Cook 1992). Un rôle important est joué par la psychotypologie (Kellerman 1987), ou la perception subjective de la distance entre les langues. De Angelis (2005) souligne l'importance de deux facteurs: de l'association du caractère étranger (association of foreignness) et de la perception de la correction (perception of correctness).

Dans nos études analysées ici nous avons observé la reproduction de nombreuses erreurs non seulement dans les L3s, mais aussi en anglais. En plus, l'influence de l'anglais est visible non seulement en français et en allemand, mais aussi en russe, qui est typologiquement plus proche du polonais. Cela peut être dû à l'association du caractère étranger: les structures transférées de l'anglais en russe peuvent sembler plus correctes que celles transférées du polonais. Or, il est possible que la traduction comme méthode d'élicitation de données mène aussi à des calques. Nous avons également observé une certaine fossilisation de nombreuses erreurs en anglais, même des erreurs 'de base', comme le manque d'accord sujet-verbe.

Nous pouvons conclure que ni l'apprentissage de l'anglais comme première langue étrangère, ni la durée de l'apprentissage ne garantissent une bonne compétence en anglais, ni un bon niveau d'éveil aux langues. Alors, tout en admettant l'idée du plurilinguisme basé sur l'anglais (Vollmer 2001), il faut souligner la nécessité d'une étude systématique de l'anglais, visant non seulement sur la fluidité communicative, mais aussi la correction grammaticale et lexicale, afin de promouvoir l'éveil aux langues comme compétence métalinguistique avancée, qui pourra plus tard être transféré à l'apprentissage des langues consécutives.

Bibliographie sélective

COOK, V. (1992) Evidence for Multicompetence. *Language Learning* 42 (4), 557-591.

DE ANGELIS, G. (2005) Multilingualism and non-native lexical transfer: An identification problem. *International Journal of Multilingualism* 2 (1), 1-25.

FORLOT, G. (2009) *L'anglais et le plurilinguisme. Pour une didactique des contacts et des passerelles linguistiques*. Paris: L'Harmattan.

HERDINA, P. et JESSNER, U. (2002) *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.

HOLTZER, G. (2001) Plurilinguisme et pluralité linguistique en Europe: une difficile diversification des langues. In D. Abendroth-Timmer and G. Bach (dir.) *Mehrsprachiges Europa. Festschrift für Michael Wendt zum 60. Geburtstag*. Gunter Narr Verlag, Tübingen, pp. 3-14.

KELLERMAN, E. (1987) *Aspects of Transferability in Second Language Acquisition*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.

VOLLMER, H. (2001) Englisch und Mehrsprachigkeit: Interkulturelles Lernen durch Englisch als lingua franca? In: Abendroth-Timmer, D., Bach, G. (dir.) *Mehrsprachiges Europa. Festschrift für Michael Wendt zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 91-109.

WLOSOWICZ, T.M. (2010) Le transfert et les interférences entre L1, L2 et L3 dans la production des cognates aux terminaisons différentes, *Synergies Espagne*, 3: 159-170.

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

M. Hugues Carlos GUECHE FOTSO, Université de Yaoundé, Cameroun

guechefotso@gmail.com

Le Cameroun, comme de très nombreux pays africains se caractérise par un très grand nombre de langues locales ; il est d'ailleurs fréquemment cité comme exemple de l'exceptionnelle vitalité linguistique de son territoire. La situation linguistique du pays est à ce point multiforme que les linguistes ne s'accordent pas quant à sa recension. A titre indicatif, le site Ethnologue dénombre « 285 langues », l'Université Laval propose « entre 250 et 300 langues », là où Calvet (2013) voit lui « plus de 200 langues ». Cette divergence quant au nombre de langues présentes au Cameroun montre que les classifications linguistiques peuvent diverger selon que l'on parle de langues ou de dialectes. Cela nous rappelle aussi que les classifications linguistiques ne sont pas exemptes d'arbitraire, d'idéologie ou même de politique.

Aux langues locales, il convient aussi d'ajouter les langues étrangères apprises scolairement (allemand, espagnol, chinois, arabe...) mais surtout le français et l'anglais, deux langues héritées du double passé colonial camerounais et qui ont été promues « langues officielles » du pays par la première constitution de 1961. A l'époque, le choix du français et de l'anglais s'est imposé aux autorités du jeune État qui ont dû trouver des instruments de communication transversaux possibles pour les membres des nombreuses communautés linguistiques du Cameroun. Il s'agissait d'une part, de donner un signal fort quant à la cohésion nationale et d'autre part, de faciliter l'établissement d'une identité nationale qui puisse résister aux velléités sécessionnistes.

La conviction que les langues nationales étaient en déclin a conduit à ce que la Constitution de 1996, dans son préambule, se donne pour mission de protéger et de promouvoir celles-ci. Et l'une des actions phares des pouvoirs publics dans ce sens a été la création, il y a de cela quelques années, au sein de l'École normale de Yaoundé d'un département de langues et cultures camerounaises.

Sur le terrain, on remarque que le français et l'anglais, du fait de leur prestige et du statut qu'elles occupent à l'école et dans l'administration depuis les indépendances et du fait aussi qu'elles garantissent des formes de promotion sociale et jouissent d'un prestige grignoté aux langues nationales de plus en plus reléguées au second plan, occupent aujourd'hui des fonctions décuplées dans la société Camerounaise au point de devenir les langues maternelles de nombreux camerounais. Bitjaa (2000) remarque ainsi que 32% des jeunes de 10 à 17 ans interrogés à Yaoundé en 2000 déclarent ne parler aucune langue camerounaise et avoir le français comme seule et unique langue. Le français et l'anglais,

qui tous deux Supplacent les langues nationales dans de nombreux domaines de la société camerounaise, sont eux aussi engagés dans des rapports de force, la communauté anglophone minoritaire se plaignant que leur langue est marginalisée. L'Université camerounaise, comme toutes les institutions de la République, est confrontée aux défis du bilinguisme: les différents textes de lois stipulent qu'aucun citoyen ne doit subir de discrimination du fait qu'il est anglophone ou francophone.

Parmi les huit universités d'état que compte le pays, deux Universités- dont l'université de Bamenda- du fait de leur situation en zone anglophone se revendiquent de tradition anglo-saxonne et ont de ce fait instauré l'anglais comme unique langue d'enseignement. Les enseignants et les étudiants francophones de l'université de Bamenda se voient donc contraints, par les autorités universitaires, à enseigner et à étudier en anglais, une langue que beaucoup d'entre eux ne parlent ni ne comprennent. La politique linguistique suivie par l'université de Bamenda débouche sur une situation ubuesque qui contraints les enseignants à enseigner en anglais et les étudiants francophones à étudier et à être évalués en anglais, une langue que beaucoup d'entre eux ne parlent ni ne comprennent.

Notre communication visera à mettre au jour les difficultés que ces derniers ont à utiliser une langue qui leur est totalement étrangère. Le but ici est d'identifier et de caractériser toutes les situations auxquelles ils sont confrontés afin de démontrer que l'anglais, à l'Université, peut devenir un véritable handicap tant pour les enseignants que pour les étudiants. Recueillies, au moyen de l'observation participante, du questionnaire et de l'entretien semi-directif, les données seront croisées, analysées et interprétées dans le cadre théorique de la sociolinguistique. Cette communication évoque des pistes pour que le choix de la langue ne devienne pas un obstacle non seulement à la qualité des formations qui sont proposées à l'université de Bamenda, mais à la crédibilité de tout le système universitaire Camerounais.

Bibliographie sélective

BILOA, E. 2003. La langue française au Cameroun. Berlin: Peter Lang.

BITJAA KODY, Z. D. 2000. « Vitalité des langues à Yaoundé : le choix conscient », in Louis-Jean CALVET et Auguste MOUSSIROU MOUYAMA (éds.), 2000, Le plurilinguisme Urbain ; Actes du Colloque de Libreville "Les villes Plurilingues" (25-29 septembre 2000); Paris : AIF - Institut de la Francophonie, Collection Langue et Développement.

CALVET L-J & CALVET, A. 2013. Les Confettis de Babel. OIF, Collection écriture.

Sitographie

« **La république du Cameroun** » in <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/cameroun.htm> (Consulté le 23 août 2015 à 14h 45)

« **Cameroon** » in <https://www.ethnologue.com/country/CM>(Consulté le 23 août 2015 à 16h 26)

VENDREDI 09 OCTOBRE

CONFERENCE

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

M. Konrad SCHRÖDER, Universität Augsburg
konrad.schroeder@phil.uni-augsburg.de

After a brief account of 40 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 cross-border communication in Europe are addressed. This leads to a discussion of whether a graded plurilingualism in the EU sense of 1996 (knowing one's mother tongue plus two community languages on a partial skills-basis) 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 as the international language of the day will have to be studied without the traditional European bias of seeing in it a herald of cultural egalitarianism, and, even worse, Americanization. The paper proposes a modified approach to FLT in our schools and universities (and beyond), an approach

- starting from the actual forms of multi- and plurilingualism (and multiculturalism) in our classrooms,
- turning the teaching of English (as the *de facto* first FL in our educational systems) into a gateway to languages,
- focusing on linguistic, communicative and cultural insight and awareness (through comparison, the recognition of linguistic and cultural universals, parallels, and of course: idiosyncrasies) rather than building almost solely on traditional forms of grammatical rule-learning,
- thus teaching communication in a functional rather than a formal way,
- developing cultural and linguistic curiosity rather than establishing sediments of formal knowledge which the learners cannot transform properly when communicating,
- discarding traditional school ideologies such as flawlessness as an ideal state of affairs. No communicative production or result is ever perfect.

The modified approach proposed here will follow the (young) European citizens' linguistic experiences as closely as possible, it will take existing border competences (*compétences transfrontalières*) into account and it will build on widespread communicative needs. Furthermore, it 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 very well transcend the narrow confines of the four major European language families, the historical, cultural, and linguistic frameworks of which are closely related anyhow – fortunately so.

CONFERENCE

Rights and Responsibilities in the Debate over English as "Lingua Academia"

Mme Rosemary SALOMONE, St. John's University, New York
salomonr@stjohns.edu

Professor Salomone has lectured internationally and published extensively on education law and policy and children's rights. She has been a recipient of numerous research and academic awards including St. John's University's highest honor, the St. Vincent de Paul Teacher-Scholar Award; the University Outstanding Faculty Achievement Award; and grants from the National Science Foundation, the U.S. Department of Education, the Spencer Foundation, and Harvard University. She has held fellowships at Columbia University School of Law and at the Soros Foundation's Open Society Institute. In addition to her research on citizenship, multiculturalism, and schooling in France, her current book project focuses on global English, linguistic justice, and national identity. Prior to St. John's, she was an Associate Professor at the Harvard Graduate School of Education where she taught education law, school finance, and language policy and was a lecturer in Harvard's Institute for Educational Management.

This presentation will use the legal case against the Polytechnic University in Milan challenging the university's plan to teach all graduate courses in English as a framework for examining the tension between academic governance and institutional autonomy, on the one hand, and the rights of various stakeholders, on the other. Among the issues explored are faculty and student English proficiency, academic quality, national language and culture, institutional status, and the role of education ministries and the courts in setting standards and resolving such conflicts.

Reflexions autour de la conception d'un MOOC de FLE? Un dispositif innovant au service du plurilinguisme?

Mme Christelle Hoppe, Université de Nantes
christelle.hoppe@univ-nantes.fr

Le public des apprenants de Français Langue Étrangère reflète l'hétérogénéité linguistique de notre société plurielle, complexe, mondialisée dans laquelle plusieurs langues se côtoient et s'entrecroisent. Ainsi, la langue anglaise, langue incontournable, parfois proscrite de l'enseignement du FLE, reste omniprésente. Trace laissée par les parcours scolaires ou les séjours à l'étranger, elle joue le rôle de langue véhiculaire de communication et de langue passerelle. Ce rôle « fonctionnel multiple réapparaît aussi dans les productions fautives » des apprenants. Pourtant, les parcours d'enseignement de FLE proposés au niveau universitaire ne semblent ni inclure ni véritablement inviter d'autres langues à partager l'espace d'apprentissage. Afin de poursuivre les travaux de recherche réunis sous la direction de Gilles Forlot qui soutiennent l'idée qu'un « anglais omniprésent peut participer aux apprentissages linguistiques et à la construction de compétences plurilingues » des apprenants, nous avons placé au cœur de la conception d'un dispositif numérique, une pédagogie qui explore les possibilités d'utiliser les termes lexicaux transparents de l'anglais pour faciliter l'apprentissage du français, à l'écrit et surtout principalement à l'oral. Il encourage les futurs apprenants à reconnaître les similarités entre les deux langues et favorise l'acquisition de stratégies métalinguistiques et interlinguistiques. Principalement orienté sur la compréhension de l'oral du FLE, ce projet s'intéresse ainsi aux mécanismes opérés, à l'aspect procédural mis en œuvre par les auditeurs et propose de s'appuyer sur des stratégies de compensation facilitées par l'aspect multimodal que peut offrir le numérique. Selon Larry Vandergrift, « comprendre l'oral est un processus actif complexe d'interprétation au cours duquel, les auditeurs font correspondre ce qu'ils entendent à ce qu'ils connaissent déjà » (notre traduction). Nous avons donc cherché à faciliter l'appui sur les connaissances linguistiques antérieures et plus globales des apprenants notamment au niveau lexical pour mieux comprendre le français à l'oral. A travers le prisme de la

compréhension de l'oral, le Mooc Paroles de FLE aborde aussi la question des dispositifs plurilingues et de l'innovation pédagogique. Il tente d'apporter une réponse à l'accompagnement de l'autonomie des apprenants sur le plan cognitif et métacognitif. La première étape de la recherche en cours sur le MOOC s'intéresse plus particulièrement aux futures expériences d'apprentissage des participants. Les données recueillies permettront de mieux comprendre le cheminement de ces derniers dans le MOOC et de vérifier la pertinence des tâches conçues grâce à l'analyse des processus qui émergeront lors de l'ouverture du MOOC. Entre tension technologique et prise de position didactique, sa conception révèle l'importance du recul épistémologique de l'enseignant concepteur pour proposer des ressources qui respectent le caractère individuel du processus de construction et d'interprétation des participants.

Bibliographie sélective

- CHARLIER, B. et DESCHRIJVER, N. (2011).** Développer et évaluer des compétences dans l'enseignement supérieur: réflexions et pratiques. Education et formation. E-296. <http://ute3.umh.ac.be/revues/> DE BOT, K. (2004). The multilingual lexicon: Modelling selection and control. International Journal of Multilingualism n° 1, 17-32.
- FORLOT, G. (dir.), 2009.** L'anglais et le plurilinguisme. Pour une didactique des contacts et passerelles linguistiques. Paris: L'Harmattan. 256 p.
- GRANDJEAN, 2013,** L'inquiétant impérialisme du MOOC Retrieved from <http://www.martingrandjean.ch/linquietant-imperialisme-du-mooc/>
- HAMMARBERG, B. & S. WILLIAMS 1993.** A study of third language acquisition. In B. Hammarberg (éd.), Problem, Process, Product in Language Learning, 60-70. Stockholm University, Dept. of Linguistics. DOI : 10.3366/edinburgh/9780748635115.001.0001
- NARCY-COMBES, J.-P. (2005).** Didactique des langues et TIC: vers une recherche-action responsable. Paris: Ophrys.
- VANDERGRIFT, L. (2002).** Listening: theory and practice in modern foreign language competence. Retrieved from <http://www.llas.ac.uk/ressources/gpg/67>.
- VANDERGRIFT, L. (2007).** Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. Language Teaching, 40, pp 191-210. doi:10.1017/S0261444807004338.
- ZARATE, G. (1993 a)** Représentations de l'étranger et didactique des langues. Paris: Didier

Effet des échanges verbaux sur la production de textes explicatifs en L2 en contexte plurilingue

Mme Fatima Zohra SAKRANE, Université de Bouira
fatimasekrane@hotmail.com

M. Denis LEGROS, Université de Paris 8, Paris Est Créteil

Notre recherche étudie l'activité cognitive mise en œuvre lors de la production de textes scientifiques en langue L2 dans le contexte universitaire plurilingue algérien. L'apprenti rédacteur de textes explicatifs éprouve des difficultés à produire des écrits dans une langue qui n'est pas sa langue maternelle (L1). Le recours aux interactions verbales entre binômes constitue une aide qui facilite l'activité de planification, d'activation des connaissances linguistiques et thématiques et l'activité de mise en mots. Nous nous focalisons, dans notre recherche, sur les interactions verbales entre binômes qui constituent à la fois un moyen de favoriser la co-planification et la co-écriture et une trace à analyser pour rendre compte de cette activité de co-construction (Bouchard, 1995). Notre recherche, menée à l'ENS d'Alger, a pour but de concevoir et de valider des aides à l'activation et à la construction des connaissances scientifiques et à les mettre en texte. Deux groupes d'étudiants destinés à enseigner la langue française ont participé à notre expérience, le groupe G1 a travaillé en individuel, le groupe G2 en binôme. Après une tâche individuelle de recherche d'idées (planification), l'ensemble des participants hiérarchise et sélectionne les informations les plus pertinentes, puis (co) écrit un premier jet du texte explicatif, le groupe G1 en individuel et le groupe G2 en binômes constitués à partir du niveau de connaissances linguistiques vs connaissances sur le domaine du monde évoqué dans le texte. L'analyse des résultats indique que les

interactions verbales entre binômes jouent un rôle déterminant dans l'activation des processus de planification et de mise en mots. Ces interactions permettent aux apprenants de produire des textes explicatifs de meilleure qualité quant à la surface textuelle et le contenu sémantique (Sawadogo, 2009). Les résultats de notre recherche mettent en évidence, d'une part, le rôle important des échanges verbaux dans la construction des compétences en production écrite en L2 en contexte plurilingue où les langues sont considérées comme des objets à valeur cognitive (...) (I. Alarcão, 2009) et ouvrent, d'autre part, des perspectives nouvelles dans le développement des nouvelles littératies en contextes plurilingues et pluriculturels. Autrement dit, nous assisterons à l'émergence en pleine force d'une didactique de langues dont le but est d'intervenir sur la compétence des apprenants à agir dans des contextes caractérisés par la présence et / ou les conditions d'émergence de plusieurs langues (de statuts et fonctions diversifiés) (I. Alarcão, 2009).

Bibliographie sélective

ALARCAO, A. I. Andrade; M. H. ARAÚJO e Sá & S. MELO-PFEIFER. (2009). De la Didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Les Cahiers de l'Acedle, vol. 6, n° 1. (p3).

BOUCHARD R. (1995), Des praxéogrammes aux discours écrits: analyse des interactions, analyse de discours et pertinence, *Cahiers de linguistique française* 16, 9-51

SAWADOGO, F., (2009), Activation et co-construction de connaissances: facteurs de variabilité liés au contexte de diglossie, thèse de doctorat dirigée par Denis Legros, Université Paris 8. (p5).

Répondre aux défis pédagogiques posés par l'enseignement du FLE dans le contexte d'une formation anglophone en France: un exemple de dispositif

Mme Anne-Laure RIGEADE, Sciences Po Paris Campus de Reims

annelaure.rigeade@sciencespo.fr

Depuis 2000, Sciences Po a choisi une franche ouverture à l'international passant par une offre massive de cours en anglais: pour s'assurer un flux croissant d'étudiants venant en France pour six mois, un an ou deux ans, dans le cadre d'un échange ou d'un double diplôme, l'institution propose plus de la moitié de ses cours en anglais et a même développé, à Reims ou encore à Menton, des campus en région anglophones. Ce développement s'inscrit dans un mouvement plus global d'anglicisation des formations, comme le souligne Claude Truchot (2010): le phénomène, d'abord observable dans les pays d'Europe du Nord, s'est peu à peu répandu dans l'ensemble de l'Europe. Campus France revendique d'ailleurs actuellement un catalogue atteignant 700 formations proposées en anglais (<http://www.campusfrance.org/fr/>).

Ce choix, qui relève d'une véritable politique linguistique, comme le montrent Claude Truchot (2010) ou encore Odile Schneider (2006), m'a interrogée, en tant que coordinatrice, plus spécifiquement sur le rôle et les objectifs de l'enseignement du Français Langue Etrangère dans le contexte spécifique de Sciences Po Paris Campus de Reims, où l'anglais est langue d'enseignement et de communication entre étudiants français et étrangers. Comment l'enseignement du FLE peut-il se positionner dans ce contexte et dans celui d'une politique linguistique en pleine mutation? Sachant, en effet, que l'orientation stratégique est actuellement en redéfinition, passant du tout-anglais à l'exigence de «parcours bilingues» (*Document d'orientation stratégique pour 2022*), comment cela se traduit-il dans l'offre de formation? Que signifie créer des parcours « bilingues » dans le contexte décrit?

Dans cette communication, je m'attacherai donc d'abord à définir la politique linguistique menée par Sciences Po : je m'appuierai sur une étude statistique de l'évolution des cours et des profils d'étudiants à Sciences Po en premier cycle, plus particulièrement depuis 2005, en mettant ces chiffres en perspective avec les choix liés à l'internationalisation de l'enseignement supérieur, marquée par les effets du Processus de Boulogne (Truchot 2008), en France et en Europe, depuis la fin des années 1990. Ensuite, ma communication visant à cerner la place du Français Langue Etrangère dans ce contexte, et laissant

de côté à la fois les interrogations liées à l'anglais pour non-spécialistes et les difficultés provoquées par le choix de cursus entièrement en anglais (Frath 2005), je m'attacherai à décrire l'analyse des besoins que j'ai menée pour l'enseignement du FLE à ce public d'étudiants de premier cycle venant d'horizons culturels divers (Europe, Canada, Amérique du Sud, Amérique du Nord) mais suivant tous une formation anglophone, et le dispositif pédagogique expérimental qui en a découlé. La démarche suivie a été une démarche de type FOS avec des objectifs FOU, puisque le dispositif vise à intégrer les étudiants étrangers aux cours dispensés en français sur le campus, jusque-là minoritaires et fréquentés presque exclusivement par des étudiants français. Véronique Castellotti, Daniel Coste et Diana-Lee Simon insistent sur l'articulation de la politique linguistique avec les choix didactiques (2003), et c'est donc cette articulation que je décrirai dans ce deuxième temps. Je précise que le dispositif étant expérimental, il a touché en 2014-2015 une dizaine d'étudiants volontaires de niveaux B1 à C1, avant d'être généralisé dès 2015-2016 à partir des conclusions tirées de l'expérience. Enfin, dans un troisième temps, je détaillerai la mise en place du dispositif, ses premiers résultats notamment à partir d'entretiens et de questionnaires d'évaluation remplis par les étudiants, et les perspectives concernant l'offre de formation que ce dispositif a ouvertes pour répondre à l'orientation stratégique définie pour 2022.

Bibliographie sélective

- CASTELLOTTI, Véronique, COSTE Daniel, SIMON, Diana-Lee (2003)**, «Contacts de langues, politiques linguistiques et formes d'intervention», in Jacqueline Billiez (ed), *Contacts de langues. Modèles, typologies, interventions*, l'Harmattan, pp.252-271.
- CHESNEY Marc (2009)**, « Enjeux et conséquences de l'utilisation de l'anglais pour les études d'économie et de gestion à l'université » Colloque *Le français dans l'enseignement supérieur et la recherche*, université de Genève, 18 mars 2009.
- FRATH, Pierre (2005)**, « Plaidoyer pour une véritable politique des langues pour les non-spécialistes à l'université », *Langues modernes* n°4, pp.17-27.
- GRIN, François (2013)**, « L'anglais dans l'enseignement académique: le débat s'égaré dans les clichés », *European Journal of Language Policy* n°5 (http://www.letemps.ch/Page/Uuid/75c15e64-d34e-11e2-a62a-b376553b4f59/Langlais_dans_lenseignement_acad%C3%A9mique_le_d%C3%A9bat_s%C3%A9garé_dans_les_clich%C3%A9s)
- SCHNEIDER-MIZONY Odile (2006)**, « L'anglicisation de l'enseignement supérieur en Allemagne et ses discours de justification », *Les nouveaux Cahiers d'allemand*, pp. 331-347.
- TRUCHOT, Claude (2008)**, *Europe, L'enjeu linguistique*, La Documentation française.
- TRUCHOT, Claude (2010)**, « L'enseignement supérieur en anglais véhiculaire: la qualité en question », *Diploweb*, pp.1-13.
<http://www.diploweb.com/L-enseignement-superieur-en.html>
- USINIER, Jean-Claude (2010)**, « Un plurilinguisme pragmatique face au mythe de l'anglais lingua franca de l'enseignement supérieur » in Anne-Claude Berthoud (ed.), *Les Enjeux du Plurilinguisme pour la Construction et la Circulation des Savoirs*, Berne, pp.37-48.
- VAN PARIJS, Philippe. (2015)**, « The ground floor of the world. On the socio-economic consequences of linguistic globalization », in Thomas Ricento (ed.), *Language Policy and Political Economy. English in Global Context*, Oxford University Press, pp.231-251.
<http://www.uclouvain.be/8609.html>
- ZARATE, Geneviève, LEVY, Danielle, KRAMSCH, Claire (éd.). (2008)**, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Éditions des archives contemporaines.
-

Teachers' education and the concept of English as a Lingua Franca (ELF): a contribution to the reflection of pre service teachers

Mme Lucielen PORFIRIO, Universidade do Estado da Bahia – Alagoinhas
lucielenporfirio@hotmail.com

English has acquired a status for communication in a global context for political, economic and social reasons (CRYSTAL, 2003). In order to be considered a language of communication among people from different mother tongues, it has crossed geographical borders and has become the language for science, business, traveling. Some researchers may call this phenomenon a global language (CRYSTAL, 2003) or in some specific cases and with some differences English as a Lingua Franca (ELF). The concept ELF has been recognized as a way to deconstruct some concepts of English teaching education such as: the model of native speakers, communication in a foreign language, intelligibility, variation (SEIDLHOFER, 2011; WIDDOWSON, 2012; JENKINS, 2011). One important thing is that the idea of ELF and the characteristics underlying its concept might help future teachers to promote interactions in an EFL teaching context (SIFAKIS, 2014), search for new opportunities to expose students to different possibilities of communication (JENKINS, 2011), deconstruct ideas of the native speaker as a unique model (WIDDOWSON, 2012), create interactions prioritizing different cultural backgrounds (BAKER, 2012; KRAMSCH, 1998). The main goal of this paper is to present initial results of a project with pre service teachers in a Brazilian university which aims to promote discussions of these students based on readings about ELF, as well as constructing reflections about aspects the participants can highlight around their own reality. One of the main ideas for this work is to observe how the discussions performed during the project may contribute to the reflection about future actions of the participants as English teachers. In order to do so, volunteers pre service teachers (around 12 students who applied for an extension project) from Alagoinhas, Brazil, who are in the process of the university English teacher education program get engaged in two kinds of activities: Reading and discussing texts about ELF and answer questions to build reflection over their own actions in classrooms or actions they observe during their training programs. So, during the meetings, questions that connect how the participants see the concept of ELF in their own realities will be frequently elucidated. Even more, some discussions about their own views on what they see in their classrooms will be brought to discussions. The analysis of the interactions and discussions performed during the project meetings are presented here focusing on: a) how pre service teachers connect the idea of ELF to their reality (SIFAKIS, 2014); b) how the concept of ELF can contribute to their practice as future English teachers or researchers (JENKINS, 2011; WIDDOWSON, 2012); c) how the idea of promoting critical discussions over English teaching in the modern context can influence the participants education (SIFAKIS, 2014; BAKER, 2012; WIDDOWSON, 2012; SIQUEIRA, 2011).

Bibliographie sélective

- BAKER, W.** From cultural awareness to intercultural awareness: culture in ELT. *ELT Journal* Volume 66/1 January 2012; doi:10.1093/elt/ccr017.
- CRYSTAL, David.** *English as a global language*. Second Edition. Cambridge University press: 2003
- JENKINS, J.** *Accommodating (to) ELF in the international university*. *Journal of Pragmatics*, v. 13, n. 4, p. 926-936, March 2011.
- KRAMSCH, Claire.** *Language and culture*. Oxford University press, New York, 1998.
- SEIDLHOFER, B.** *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press, 2011.
- SIFAKIS, Nicos.** ELF awareness as an opportunity for change: a transformative perspective for **ESOL teacher education**. *JELF* 2014; 3(2): 317 – 335
- SIQUEIRA, D. S. P.** Inglês como língua franca: O desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: **GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Org.)**. Inglês como língua franca: Ensino-aprendizagem e formação de professores. Campinas (SP): Pontes Editora, 2011, p. 87-115.
- WIDDOWSON, H. G.** *ELF and the inconvenience of established concepts*. *Journal of English as a Lingua Franca*. v. 1

Recent policy in primary MFL teacher training provision in France - linguistic opportunity or linguistic inequality?

Mme Norah LEROY, ESPE d'Aquitaine

norah.leroy@wanadoo.fr

The French Education Reform Act of 8th July 2013 made it a statutory requirement for future primary school teachers to demonstrate a minimum B2 CEFR level of MFL proficiency and for this level to be validated by language credits in the Master's degree in Education (*Master MEEF*) at the newly created ESPEs (*Écoles supérieures du professorat et de l'éducation*). The failure to obtain language credits would result in the non-validation of the Master's degree preventing recruitment as a French civil servant (*fonctionnaire*). Results of the first European Survey on Language Competences (ESLC) published in 2012 indicate that pupils at the end of lower secondary education in France demonstrate poor levels of proficiency in the first foreign language most studied in France, English, and this in the light of the European Council's agreement in Barcelona in 2002 to "improve the mastery of basic skills, in particular by teaching at least two foreign languages from a very early age". Consequently, a second key measure was adopted in 2013 to make MFL a statutory subject from year one (*cours préparatoire – CP*). This legislation signals a strong political will to promote MFL in France particularly in terms of improving basic linguistic skills at primary school. How salient is this policy in the minds of *Master MEEF* student teachers faced with the pedagogical challenge of teaching English at primary level? With the objective of identifying linguistic opportunity or inequality at university regarding the implementation of this policy, we will analyse a sample of *ESPE* course outlines and study guides. However as the perspective of student teachers sitting the *Master MEEF* degree is the focus of this paper, we will adopt a qualitative approach combining content analysis and critical discourse analysis of semi-directed interviews conducted with four *Master MEEF (M2)* student teachers: two at C1/C2 CEFR level and two at A2/B1 CEFR level. Results indicate that C1/C2 level student teachers in our sample welcome the legislation requiring a minimum B2 CEFR level of MFL proficiency because they believe it is essential for *ESPE* student teacher colleagues to provide a good phonological model of English to their pupils. However, in contrast, the A2/B1 level student teachers do not believe that poor linguistic skills should bar them from entering the teaching profession. Indeed, they consider themselves capable of teaching English effectively despite their A2/B1 CEFR level because they have a positive approach to plurilingual and pluricultural language teaching. They also argue that the legislation is unfair because they have had little opportunity to improve their linguistic skills and consequently do not accept personal responsibility for their insufficient linguistic competence. We will conclude with the implications of these findings as regards foreign language learning at primary level.

Bibliographie sélective

- KRAUS, P. A. (2008).** A union of diversity: language, identity and polity-building in Europe. Cambridge University Press.
- LITTLE, D., LEUNG, C., & VAN AVERMAET, P. (Eds.). (2013).** Managing diversity in education: languages, policies, pedagogies (Vol. 33). Multilingual matters.
- LIGHTBOWN, P. M et al (2006).** How languages are learned. Oxford University Press.
- MAURER, B. (2011).** Enseignement des langues et construction européenne: le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante. Archives contemporaines.
- PHILLIPSON, R. (2003).** English-only Europe? Challenging language policy. Psychology Press.
- STERN, H. H. (1983).** Fundamental concepts of language teaching: Historical and interdisciplinary perspectives on applied Linguistic research. Oxford University Press.

Prestige linguistique et la place de l'anglais dans les répertoires verbaux des familles indiennes en Europe

M. Shahzaman HAQUE, INALCO, Paris
shahzaman.haque@hotmail.com

Cette communication est une réflexion sur la notion de prestige linguistique en lien avec la transmission des langues au sein des familles immigrantes en Europe, dans des contextes spatiaux et temporels diversifiés. Les données proviennent d'une solide enquête de terrain concernant quatre familles indiennes installées en Europe (en France, en Suède, en Norvège et en Finlande). La langue de prestige pour les familles de la diaspora indienne est principalement l'anglais et, dans certains cas, les langues du pays d'accueil. Les parents cultivent une nouvelle fierté de transmettre à leurs enfants ces langues de prestige qui sont connotées comme des langues de la réussite, au détriment parfois des langues indiennes. Quels arguments sont-ils invoqués pour attribuer de la valeur à une langue? Les entretiens menés et les outils ethnographiques employés sur le terrain montrent que les réponses à ces questions varient selon le contexte et le répertoire langagier concerné, mais que l'approche ancrée sur l'anglais se révèle cruciale en tant que phénomène de chronotope afin que les enfants puissent bénéficier d'un avenir prometteur.

Bibliographie sélective

ANNAMALAI, E. (2004). Nativization of English in India and its effect on multilingualism. *Journal of Language and Politics*, 3(1), 151-162.

BLOMMAERTI, Jan. (2015). Chronotopes, scales and complexity in the study of language in society. *Tilburg Papers in Culture Studies*, paper 121.

BOUTET, Josiane. (2012). Language Workers: Emblematic Figures of Late Capitalism. Dans Alexandre **DUCHÊNE** et Monica **HELLER (dir.)**, *Language in Late Capitalism: Pride and Profit* (p. 207-229). New York: Routledge.

SUNG-YUL, PARK J & WEE, Lionel. (2012). *Markets of English: Linguistic Capital and Language Policy in a Globalizing World*. Routledge: New York.

CONFERENCE

La connaissance des langues et le fonctionnement de la démocratie européenne: Mettre l'enseignement des langues à l'heure post-nationale

M. Franz-Joseph MEISSNER, Justus Liebig-Universität Giessen
Franz-Joseph.Meissner@sprachen.uni-giessen.de

La conférence se propose d'éclairer les défis de l'enseignement-apprentissage des langues en milieu scolaire face au fonctionnement de la démocratie européenne plurilinguistique et pluriculturelle. L'analyse part de l'évidence que les états nationaux européens se révèlent de moins en moins capables de correspondre à leur raison d'être fondamentale : assurer le bien commun de leurs citoyens au-delà des besoins à court terme. Le projet de l'Union européenne est pourtant la réponse politique aux enjeux de notre siècle. Ce projet est sans alternative, mais – hélas – incomplet. Quel est l'impact des connaissances linguistiques pour sa réussite ?

Notre point de départ concerne la nécessité d'organiser le passage d'éléments des souverainetés nationales au niveau de l'Union et de légitimer ce transfert des états vers l'Union par l'appel aux peuples souverains. Il s'agit d'un processus analysé par de nombreux auteurs politiques dont le philosophe

Habermas.

Dans les démocraties, le pouvoir politique découle de l'opinion du souverain (le peuple électoral) par l'intermédiaire d'un appel contrôlé (élection). Cet appel a pour but de transformer la volonté de tous (les citoyens européens) en une volonté générale légitimant par ce biais le gouvernement et la gouvernance démocratiques. Pour assurer ce fonctionnement, trois préalables sont indispensables : (1) que les opinions proposées par des organismes sollicitant la gouvernance s'expriment en public, (2) l'existence d'un discours traitant les questions auxquelles les citoyens attendent des réponses politiques et (3) que ce discours soit accessible à tous les citoyens appelés à voter en faveur ou défaveur de telle ou telle opinion proposée par les organismes rivaux. En démocratie, le pouvoir découle des opinions des citoyens ! Il va sans dire que ce discours doit se dérouler dans la langue/les langues du corps électoral et qu'il transmettra perceptions, opinions, craintes, espérances, égoïsmes, intérêts des populations concernées. On comprendra donc le rôle décisif des langues partagées par de larges majorités des citoyens pour la création d'un consensus au niveau de l'Union sans lequel toute politique est condamnée à échouer. Autrement dit, la compétence des populations de partager les langues (ou non) véhiculant ce discours dans les différents états de l'Union décide du degré de participation des citoyens à la formation de la volonté générale politique. Certes, les traductions assouplissent le dilemme, mais une traduction ne donne jamais le texte original de première main. Souvent, elles cachent les états d'âme (connotations) d'une partie de la population européenne aux yeux d'une autre partie de cette population européenne.

À l'heure actuelle, l'Union manque d'un discours politique commun, il y a seulement des discours nationaux. Il suffit d'écouter les médias en France et en Allemagne pour comprendre à quel point les opinions publiées divergent des deux côtés du Rhin. Pour la plupart des germanophones, les thèmes qui font bouger les Français restent inconnus, et vice versa.

Mais que faire dans une Union européenne qui compte 28 états nationaux et plus ou moins autant de langues ? Évidemment, les langues ne sont pas anodines et ont des répercussions sur la transformation de la volonté de tous vers la transformation en volonté générale. Étant donné que chacune d'entre elles reflète une propre « sémantique sociétale » (Luhmann : « une culture est un répertoire de thèmes ») et que chacune véhicule une mémoire collective particulière (Halbwachs), les langues européennes constituent un substrat très hétérogène qui façonne nos perceptions, nos idées et nos interprétations de manière divergente. C'est sur ce point que la nouvelle « questione della lingua » (ou plutôt « la questione delle lingue ») se révèle cruciale pour le sort de la démocratie européenne.

Étant donné que l'enseignement scolaire des langues vivantes est le premier facteur à promouvoir le plurilinguisme des citoyens (Androulakis et al.), force est de revoir ce sujet sous l'aspect de la formation du plurilinguisme européen, d'où la question : La façon d'enseigner les langues à nos enfants correspond-elle encore aux besoins de nos sociétés de plus en plus post-nationales ? Quelles langues et quelles compétences enseigner, à quelles fins et à l'aide de quelles méthodes ? L'école prépare-t-elle à une vie dans une Europe multi-langues ?

Dans le sillage des positions controversées connues, la conférence veut montrer quelques pistes pour mettre l'enseignement des langues à l'heure européenne. Parmi ces pistes, on citera les rôles et les impacts (a) d'une langue fonctionnelle européenne indispensable et partagée par le plus grand nombre des citoyens (l'anglais) (b) les limites fonctionnelles de cette « lingua franca », (c) des langues maternelles et secondes pour la formation d'une identité européenne et le fonctionnement de la démocratie, (d) la construction d'une identité européenne poly-référentielle à travers le plurilinguisme, (e) des aspects méthodologiques concernant l'enseignement de l'anglais et des autres langues secondes et étrangères.

L'objectif de ces réflexions est de frayer un chemin vers l'eurocompréhension, terme forgé par le linguiste Horst G. Klein, dotant un maximum de citoyens européens d'un plurilinguisme échelonné et diversifié embrassant à des degrés divers des compétences productives et réceptives en plusieurs langues. La conférence montrera pourquoi l'actuelle « questione della lingua » n'est pas une quantité politiquement négligeable.

Bibliographie sélective

Androulakis, Georges. Beckmann, Christine. Blondin, Christiane. Fagnant, Annick. Goffin, Chistelle. Górecka, Joanna. Martin, Romain. Mattar, Cathérine. Meißner, Franz-Joseph. Mosorka, Edyta. Nowicka, Agnieszka. Pelt, Monika. Schröder-Sura, Anna. Skrivánek, Hanna. Wilczyńska, Weronika & Wojciechowska, Bernadeta: *Pour le multilinguisme: Exploiter à l'école la diversité des contextes européens. Résultats d'une étude internationale*. Liège: Éditions de l'Université de Liège 2007.

<http://www.uni-giessen.de/rom-didaktik/Multilingualism/download/facette1%20integral.pdf>

Beacco, Jean-Claude. Byram, Michael. Cavalli, Marisa. Coste, Daniel. Egli Cuenat, Mirjam. Goullier, Francis & Panthier, Johanna: *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle. Document préparé pour le Forum politique Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles*. Genève, Suisse, 2-4 novembre 2010.

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ListDocs_Geneva2010.asp#P58_2278

Meissner, Franz-Joseph. Meissner, Claude. Klein, Horst G. & Stegmann, Tilbert D.: *EuroComRom - les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*. Aix-la-Chapelle : Shaker 2004.

<http://www.shaker.de/de/content/catalogue/index.asp?ID=8&ISBN=978-3-8322-1221-6>

CONFERENCE

English-medium teaching in a European university context: Questions of balancing communicative acceptability with comprehensibility.

Mme Anne PAUWELS, School of Oriental and African Studies, University of London
ap62@soas.ac.uk

Teaching through the medium of English is rapidly expanding in European universities. Increasingly such teaching moves beyond postgraduate courses in the sciences and business/management to undergraduate courses as well as to disciplines in the humanities and the social sciences. These disciplines rely more heavily on language and linguistically complex discourses to demonstrate and assess knowledge and skills. I will discuss some problems surrounding the (rapid) expansion of English-medium teaching in the humanities and social sciences by addressing the following questions:

- Which type or variety of English is used?
- Which norm (s) operate(s) when assessing work produced by students in this context?
- What are teachers' and students' views on linguistic norms and correctness in this context?

CONFERENCE

Diversité linguistique et justice sociale

M. Philippe VAN PARIJS, Université catholique de Louvain
philippe.vanparijs@uclouvain.be

Philippe Van Parijs est docteur en philosophie de l'université d'Oxford et docteur en sociologie de l'université catholique de Louvain, il a étudié l'économie politique, le droit, et la linguistique. Il est actuellement professeur à l'université catholique de Louvain (chaire Hoover d'éthique économique et sociale), à la Katholieke Universiteit Leuven et à Oxford. Il a également été professeur invité

à Harvard. Dans son dernier ouvrage en date, *Linguistic Justice* (2011), Philippe Van Parijs examine l'évolution contemporaine des langues dans le monde et en arrive à deux conclusions complémentaires :

- La diffusion de l'anglais comme nouvelle lingua franca doit être encouragée (et soutenue financièrement par les pays anglophones, injustement favorisés par la situation), car c'est la condition sine qua non du développement d'une justice sociale au-delà des nations.
- Les autres langues doivent cependant être protégées, en vertu de l'égalité due à chaque groupe linguistique, au moyen d'un principe de territorialité linguistique (les personnes qui émigrent dans un pays doivent impérativement apprendre la langue du territoire de résidence).

PRISE DE PAROLE

En forme de conclusion

M. Dominique HOPPE, Président de l'Assemblée des francophones fonctionnaires des organisations internationales
cabinet.presidence@affoimonde.org

M. Dominique Hoppe est diplômé de Sciences Po-Paris, de la Stanford University et de la Harvard Business School. M. Dominique Hoppe devient Président de l'Assemblée des Francophones Fonctionnaires des Organisations Internationales (AFFOI) en 2009. À ce poste il sera, entre autres, l'initiateur de la « Journée de Français dans les Organisations Internationales » et du « Manifeste en faveur de l'usage du français et de la diversité linguistique et culturelle et conceptuelle dans les Organisations Internationales ».

Élu, avec le Président Abdou Dionf, personnalité francophone de l'année 2011. En 2014 il reçoit le Prix Gusi de la Paix (considéré comme le Prix Nobel Asiatique) pour ses activités de consolidation de la paix au travers du développement de réseaux et d'activités politiques et diplomatiques à l'appui des droits humains et des libertés fondamentales. Début 2015 il fonde le réseau des Lauréats des Prix Nobel et Gusi de la Paix.

Spécialiste des questions de diversité linguistique, culturelle et conceptuelle, défenseur de la dé-segmentation des environnements, il oriente désormais ses réflexions vers certains sujets spécifiques mais divers comme la Francophonie économique.

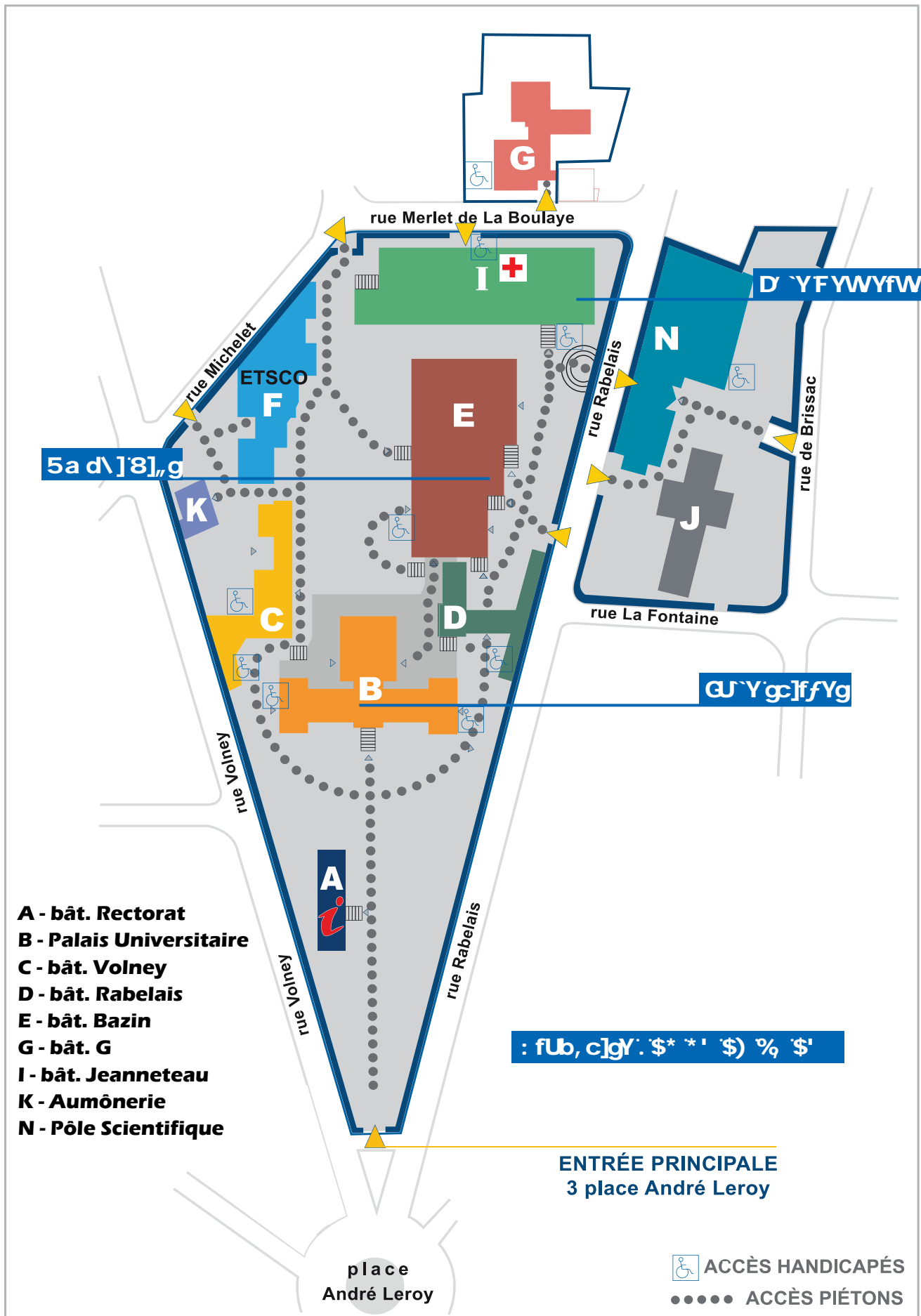
GRAND TEMOIN

Mme Olga GALATANU, professeure émérite à l'Université de Nantes
olga.galatanu@univ-nantes.fr

La carrière d'enseignant-chercheur d'Olga Galatanu commence en 1976 à l'Université de Bucarest. Elle se poursuit, entre 1991 et 1994, au BELC, à l'EHESS, à l'Université Paris XIII et au CNAM, et, à partir de 1994, à l'Université de Nantes, où, en plus des diplômes et filières mentionnés, Olga Galatanu a créé et dirigé l'équipe de recherche GRASP (Groupe de Recherche « Analyse Sémantique et Pragmatique » du CALD-EA2162, Centre d'Analyse Linguistique du Discours), créée en 2000 et devenue l'axe SAD en 2005 (Sémantique et Analyse du Discours, axe du CERCI-EA3824, Centre de Recherche sur les Conflits d'Interprétation), et, à partir de 2011, moment de sa création, jusqu'en 2013, le CoDiRe- EA4643 (Construction Discursive des Représentations linguistiques et culturelles). Membre de la plateforme internationale de recherche en linguistique française GRAMM-R, ayant participé à de nombreux projets de recherche et de formation internationaux, Olga Galatanu est Docteur Honoris Causa de l'Université de Turku, Finlande (2006), chevalier de l'ordre des Palmes Académiques (2007) et de l'ordre national du Mérite (2014). Directrice du département de lettres modernes (1997-2000), Vice-Présidente en charge des relations internationales de l'Université de Nantes (2003- 2008), experte pour l'évaluation de Masters en Sciences du langage à l'AERES (à partir de 2008), membre de nombreux conseils scientifiques, Présidente de l'association Chercheurs étrangers à Nantes (2003-2008 et 2010-2012), pour ne citer que celles-là, c'est à Olga Galatanu que l'Université de Nantes doit la création de plusieurs diplômes et mentions : la Maîtrise FLE en 1996, la Maîtrise de sciences du langage et 1998, le DEA de sciences du langage en 2000, le Master FLE en 2004, ainsi que la création, cette même année, de l'Institut de Recherche et de Formation en Français Langue Étrangère – IRFFLE.

PLAN

DU CAMPUS UCO



- A - bât. Rectorat
- B - Palais Universitaire
- C - bât. Volney
- D - bât. Rabelais
- E - bât. Bazin
- G - bât. G
- I - bât. Jeanneteau
- K - Aumônerie
- N - Pôle Scientifique

: fUb, c]gY'. \$* *' (\$) % '\$'

ENTRÉE PRINCIPALE
3 place André Leroy

 ACCÈS HANDICAPÉS
●●●● ACCÈS PIÉTONS