



HAL
open science

**Synergies France, n°14-15, POLITIQUE(S)
LINGUISTIQUE(S) ET FORMATIONS
UNIVERSITAIRES DANS LE MONDE
FRANCOPHONE**

Amélie Leconte, Christel Troncy

► **To cite this version:**

Amélie Leconte, Christel Troncy. Synergies France, n°14-15, POLITIQUE(S) LINGUISTIQUE(S) ET FORMATIONS UNIVERSITAIRES DANS LE MONDE FRANCOPHONE. Marie-Christine Fougerouse. Synergies France, 14-15, https://gerflint.fr/Base/France14_15/france14_15.html, 2021, Politique(s) linguistique(s) et formations universitaires dans le monde francophone. hal-02379471

HAL Id: hal-02379471

<https://hal.science/hal-02379471v1>

Submitted on 4 Apr 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Numéros 14-15 / Années 2020-21

Synergies France

Revue du GERFLINT

Politiques linguistiques et formations universitaires dans le monde francophone

Coordonné par Amélie Leconte
et Christel Troncy



Synergies France

Numéros 14-15 / Années 2020-2021

Politiques linguistiques et formations
universitaires dans le monde francophone

Coordonné par Amélie Leconte
et Christel Troncy



REVUE DU GERFLINT
2020-2021

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies France est une revue francophone de recherche en Sciences Humaines et Sociales. Elle est particulièrement ouverte aux travaux de sciences du langage et de la communication, de littératures, de didactique de la langue-culture française élaborés par tout doctorant inscrit en France et chercheurs de toute nationalité menant leurs activités professionnelles et leurs recherches scientifiques en France.

Sa vocation est de mettre en œuvre, en France, le *Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau* du GERFLINT, Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie des articles dans cette langue, mais sans exclusive linguistique et accueille, de façon majoritaire, les travaux issus de la pensée scientifique de chercheurs francophones. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants: défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, adoption d'une large couverture disciplinaire, aide aux jeunes chercheurs, formation à l'écriture scientifique francophone, veille sur la qualité scientifique des travaux.

Libre Accès et Copyright : © **Synergies France** est une revue française éditée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code français de la Propriété Intellectuelle. La Rédaction de *Synergies France*, partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Conformément aux règles déontologiques et éthiques du domaine de la Recherche, toute fraude scientifique (plagiat, auto-plagiat, retrait inopiné de proposition d'article sans en informer dûment la Rédaction) sera communiquée à l'entourage universitaire et professionnel du signataire de la proposition d'article. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

Périodicité : annuelle
ISSN 1766-3059 / ISSN en ligne 2260-7846

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite, Université de Rouen Normandie, France

Coordination éditoriale générale et révision des numéros

Sophie Aubin, Universitat de València, Espagne

Rédactrice en chef

Marie-Christine Fougerouse, DILTEC, La Sorbonne Nouvelle (France)

Traduction et révision des textes en anglais :

Margaret Siebens, diplômée des Universités de Wellesley College (États-Unis) et Jean Monnet de Saint-Etienne (France)

Titulaire et Éditeur : GERFLINT

Siège en France

GERFLINT
17, rue de la Ronde mare
Le Buisson Chevalier
27240 Sylvains-les-Moulins - France

www.gerflint.fr
gerflint.edition@gmail.com

Contact de la Rédaction :
synergies.france.redaction01@gmail.com

Comité scientifique

Catherine Blons-Pierre (Université de Genève, Suisse), Monique Monville Burston (Université de Technologie de Limassol, Chypre), Jean-Pierre Cuq (Université de Nice Sophia Antipolis, Ancien Président de la FIPF, France), Chantal Forestal (Aix-Marseille Université, France), Thierry Gustave (Université de Boston, États-Unis), Daniel Modard (Université de Rouen Normandie, France), Teresa Muryn (Université Pédagogique de Cracovie, Pologne), Trương Quang Đê (Université de Hué, Vietnam).

Comité de lecture

Sandrine Cazals (Anthropologue et Responsable de formation, Le Cannet, France), Evelyne Delorme (Enseignante pluridisciplinaire et Chargée de mission formation, Saint Palais, France), Sylvie Geleznikoff (Lycée Charlemagne, Paris, France), Sylvie Lizard (Université Rouen Normandie, France), Aleksandra Ljalikova (Université de Tallinn, Estonie), Evelyne Randé (Conseillère pédagogique en enseignement des langues. La Rochelle, France), Valérie Spaëth (Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, France), Laurence Vignes (Université de Rouen Normandie, France), Yaprak Türkan Yücelsin Taş (Université de Marmara, Istanbul, Turquie).

Patronages et partenariats

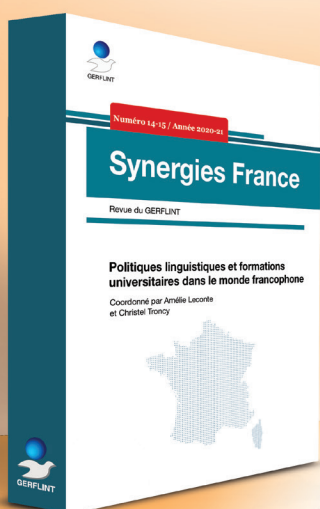
Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris, (Pôle Recherche & prospective), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing (EDS), ProQuest, Zenodo (CERN, OpenAIRE).

Numéro financé par le GERFLINT.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies France n^{os} 14-15 / 2020-2021

<https://gerflint.fr/synergies-france>



Indexations et référencement

ABES (SUDOC)
Data.bnf.fr
DOAJ
EBSCOhost (Communication Source)
Ent'revues
ERIH Plus
Index Islamicus
ISSN Portal / ROAD
JournalSeek
LISEO
MIAR
Mir@bel
MLA – Modern Language Association Database
ProQuest Central (Linguistics data base)
Scopus, Scopus sources
SHERPA-RoMEO
SJR SCImago (Scopus)
Ulrichweb
ZDB
Zenodo

Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage
- Littératures francophones
- Didactologie-didactique de la langue-culture française et des langues-cultures
- Éthique et théorie de la complexité

Politiques linguistiques et formations universitaires dans le monde francophone

Coordonné par Amélie Leconte et Christel Troncy



Sommaire



Amélie Leconte, Christel Troncy	7
Présentation	
Aperçu du champ de la formation en politique linguistique dans le paysage universitaire francophone	
Christel Troncy	19
Émergence et évolutions du champ fragmenté des formations en politiques linguistiques en France. Tour d’horizon et deux cas exemplaires : les formations du Mans et de Montpellier	
Riadh Kossentini	47
Éléments de réflexion pour le discours formatif en matière de politiques linguistiques en Tunisie	
Emmanuel Wassouo, Laurent Sovet	61
Politiques linguistiques et apprentissage des langues en milieu éducatif : Analyse bibliométrique des thèses soutenues en Afrique francophone, en Haïti et au Liban	
La formation, la recherche et le monde professionnel de la politique linguistique : les angles morts de la formation	
Geneviève Zarate	77
Les liens ambivalents de la recherche en didactique des langues avec le Politique. Une lecture des années 1970 – 2020	
Entretien avec Roger Pilhion par Marie-Christine Fougerouse	89
Fabrice Barthelemy	99
Quelle(s) politique(s) linguistique(s) pour la diffusion du français langue étrangère ?	
Louis-Jean Calvet	113
Enseignement des langues, géopolitique et marché aux langues	

Études de cas de formation et d'unités d'enseignement en politique linguistique : diversité des ancrages épistémologiques et des contenus de cours

Foued Laroussi	127
La politique linguistique dans les formations universitaires. L'exemple de l'université de Rouen	
François Gaudin	143
Confessions d'un enseignant de politique linguistique	
Giovani Agresti	151
Former aux politiques linguistiques et éducatives. Considérations générales, pratiques de terrain	
Frédéric Mazières, Georges Daniel Véronique	167
Pour une formation à la politique linguistique éducative et à l'intervention en didactique du français langue étrangère	

Annexes

Profils des contributeurs	185
Projet pour le n°16 - Année 2022	189
Consignes aux auteurs.....	191
Publications du GERFLINT.....	195



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Présentation

Amélie Leconte

Université Aix-Marseille, Laboratoire Parole et langage (LPL), France
leconteamelie@univ-amu.fr

Christel Troncy

Université Rouen Normandie, Laboratoire Dynamique des langues in situ (DYLIS), France
christel.troncy@univ-rouen.fr

L'appel à contributions pour le lancement de ce projet qui donne lieu finalement à un double volume nourrissait l'ambition de contribuer à la réflexion sur les formations universitaires en politique linguistique. Il s'agissait d'établir un tour d'horizon de ces formations dans le monde francophone, en France en particulier, en partant du constat, issu du sentiment des coordinatrices, que les formations en politique linguistique s'étaient multipliées ces dernières années, alors que, dans le même temps, en francophonie à tout le moins, la production scientifique sur les politiques linguistiques et les postes dédiés aux politiques linguistiques tendaient à s'amenuiser.

Il appelait les contributeurs à explorer différentes facettes de ces formations universitaires en politique linguistique. Un premier axe proposait de questionner les ancrages épistémologiques des formations ; un deuxième axe visait à faire le point sur les débouchés professionnels et la reconnaissance des formations ; le troisième et dernier axe invitait à se concentrer sur les contenus et les finalités des formations.

Les politiques linguistiques désignent, au sens large, les « interventions sur les situations langagières » (Calvet, 2017), considérées comme un « ensemble de pratiques » sociopolitiques hétérogènes. Louis-Jean Calvet (2002) puis Amélie Leconte (2014) proposent d'utiliser le syntagme « politologie linguistique » pour désigner l'étude de ces pratiques sociopolitiques, qui englobent les processus d'élaboration des politiques proprement dites comme ceux de leur mise en œuvre, la planification. Comme le souligne pratiquement l'ensemble des contributeurs, l'étude sur la politique et la planification linguistique mobilise un vaste champ disciplinaire, à géométrie variable, avec différentes concentrations, selon les auteurs. Chacun présente à la fois une réflexion épistémologique sur le champ des politiques

linguistiques, des études de cas et une interrogation sur la formation universitaire dans ce domaine. Preuve de l'interdépendance et de l'enchevêtrement des axes qui avaient été proposés.

De manière générale, la dimension éducative des politiques linguistiques est ici très présente - tout comme elle l'est, avec des nuances, dans les formations dédiées aux politiques en France (voir l'article de C. Troncy). L'éducation n'est pourtant pas le seul secteur concerné par les politiques linguistiques. Dans un article de 1996, Louis Porcher désignait quatre secteurs privilégiés d'action en matière de politique linguistique (les « quatre cavaliers ») : l'enseignement, l'action culturelle, les médias, les entreprises. La Charte européenne des langues régionales ou minoritaires (Conseil de l'Europe, 1992) en propose sept (enseignement, justice, autorités administratives et services publics, médias, activités et équipements culturels, vie économique et sociale, échanges transfrontaliers). Néanmoins, l'éducation est un domaine privilégié, stratégique, de l'intervention en matière de politique linguistique. Du côté de la recherche, la politique linguistique et éducative tend à se formaliser considérée par certains comme un type de planification à part entière aux côtés de la planification du corpus et du statut : *language acquisition planning* (Cooper, 1989). Par ailleurs, la didactique des langues en général et du FLE en particulier et les politiques linguistiques entretiennent historiquement des liens privilégiés, comme le rappellent Geneviève Zarate ou encore Fabrice Barthélémy. L'attention portée aux politiques linguistiques éducatives par l'ensemble des contributeurs n'est donc pas très étonnante.

Les articles ont été organisés en trois séries. La première série propose un aperçu du champ de la formation et de la recherche en politiques linguistiques dans le paysage universitaire francophone. La deuxième montre la complexité des relations entre différents univers qui contribuent tous aux politiques linguistiques, entre mépris et ignorance, et souligne les angles morts des formations. La dernière série est consacrée à des études de cas de formations aux politiques linguistiques et laisse apparaître la diversité des ancrages épistémologiques et des contenus de cours.

1. Aperçu du champ de la formation en politique linguistique dans le paysage universitaire francophone

Cette première série d'articles donne une idée de la place que tiennent les formations en politique linguistique dans le champ universitaire francophone. Si l'article de **Christel Troncy** permet d'apprécier l'évolution des formations dédiées aux politiques linguistiques en France, à travers un petit historique de leurs conditions

d'émergence et de fonctionnement, aucun article ne présente de vue d'ensemble de ces formations dans d'autres parties du monde francophone. Contrairement au constat qui avait été dressé rapidement dans l'appel à contributions (les formations se développeraient de plus en plus), un examen de l'évolution des formations en politiques linguistiques en France montre que ce champ formatif, né dans les années 1990, a vu son apogée (somme toute modeste) au cours des années 2000 et une stagnation, voire un certain désengouement dans les années 2010, en particulier, parmi de multiples facteurs, suite à l'harmonisation des mentions décidées par le ministère de l'Enseignement supérieur (2014). Ce qui frappe est l'extrême diversité de ce petit champ formatif : si beaucoup de formations sont axées sur la didactique des langues et du FLE, d'autres présentent une orientation beaucoup plus sociolinguistique ; si la plupart sont centrées sur la diffusion du français et sur la langue française, d'autres s'ouvrent plus largement à d'autres langues. Dans le monde francophone, les formations en politique linguistique apparaissent finalement plutôt discrètes et certainement trop rares. Alors que les questions de politiques linguistiques sont très vives en Europe et Afrique francophone, on peut être surpris par le manque d'intérêt du monde de la formation à se saisir de ces questions - tout du moins de manière visible. Précisons que le panorama dressé par l'auteure, limité dans le cadre de cet article, gagnerait à être approfondi et pourrait constituer un point de départ intéressant pour des recherches à venir, au-delà du cas français.

Le cas de la formation des inspecteurs pédagogiques en Tunisie, envisagés comme des acteurs de premier plan de la politique et de la planification linguistiques éducatives, vient alimenter ce constat. Dans son article, **Riadd Kossentini** rappelle la situation sociolinguistique de la Tunisie et les grandes lignes de sa politique linguistique et éducative postcoloniale en matière d'enseignement des langues. Si ces politiques ont permis le rapprochement des cultures arabo-musulmane et franco-occidentale, elles n'ont pas favorisé le dépassement de vieux antagonismes fondés sur des représentations linguistiques traditionnelles qui font de l'arabe littéraire et du français les deux langues de l'éducation publique au détriment de l'arabe tunisien pourtant langue vernaculaire et langue première des enfants. L'auteur montre notamment combien la formation professionnelle des inspecteurs pédagogiques tunisiens manque de contextualisation et est dépourvue d'éléments en matière de politique linguistique, ignorant les questions sociolinguistiques et politiques, mais aussi les enjeux liés au plurilinguisme et aux dynamiques interculturelles que les questions langagières posent à l'école tunisienne.

Concernant la recherche et la formation à la recherche, l'analyse bibliométrique que livrent **Emmanuel Wassouo** et **Laurent Sovet** se penche sur les thèses portant

sur l'enseignement primaire et secondaire dans la perspective de la politique linguistique et éducative. Notons que le profil des deux auteurs, rattachés au Laboratoire de psychologie et d'ergonomie appliquée (LaPEA), se distingue nettement des autres contributeurs. La présente étude repose sur un corpus constitué de fiches descriptives de thèses en langue française soutenues entre 2000 et 2018 et ayant comme pays ou zone d'étude l'Afrique francophone, le Liban et Haïti. Ce corpus s'appuie sur la base de données mise en ligne par l'Agence universitaire de la Francophonie dans le cadre de son programme APPRENDRE. Le corpus est constitué de thèses dont le titre ou le thème est en lien avec les politiques linguistiques, l'apprentissage ou l'enseignement d'une langue, les compétences langagières ou encore tout élément d'ordre sociolinguistique. Les auteurs montrent que les thèses s'inscrivant dans la perspective de la politique linguistique et éducative et se penchant notamment sur les questions de gouvernance linguistique et d'alphabétisation sont globalement rares bien que leur nombre ait augmenté depuis 2000. Les thèses dédiées à l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère ou d'une langue seconde et les questions liées à l'acquisition tiennent une place largement plus importante. Cet article apporte des éclairages intéressants sur les productions doctorales en matière de politiques linguistiques et éducatives, en particulier en analysant les liens entre les thématiques traitées, les contextes sociohistoriques et les zones géographiques concernées, mais aussi en se penchant sur les années et les lieux de soutenances. La recherche à laquelle se sont livrés les auteurs s'est focalisée sur les thèses portant sur le secteur éducatif et il est probable que plusieurs thèses soient consacrées aux politiques linguistiques dans d'autres domaines et ce, dans différents pays africains francophones (voir les exemples donnés par François Gaudin). Des études dans ce sens, sans être limitées au secteur éducatif, seraient intéressantes.

Ces trois articles donnent un aperçu du champ des formations en politique linguistique dans le monde francophone. Le panorama est certes quelque peu impressionniste, car il reste encore beaucoup de zones floues, sur lesquelles il faudrait entreprendre des recherches plus précises. Il pourrait s'agir, comme nous l'avons signalé, de recherches sur les formations en politique linguistique hors de France et leurs évolutions, selon les contextes sociopolitiques, ou encore de recherches sur les thèses produites dans le monde francophone en matière de politiques linguistiques en général, non nécessairement centrées sur le monde éducatif. Enfin, il semble que des recherches visant à dresser un panorama sur les contenus et les finalités des formations en politique linguistique soient devenues plus que nécessaires.

2. La formation, la recherche et le monde professionnel de la politique linguistique : les angles morts de la formation et ... des politiques

Tumultueuses ou inexistantes, les relations entre le monde de la recherche et de la formation, d'une part, et celui de l'intervention politique, d'autre part, sont des relations complexes. Les contributions dénoncent, de manière plus ou moins appuyée, les mésententes, le dédain ou l'ignorance réciproques entre acteurs relevant d'univers différents, alors même qu'une collaboration dans le domaine multidimensionnel des politiques linguistiques (éducatives) serait indispensable. Une réflexion approfondie s'impose ici : les chercheurs et les responsables de formation universitaire ont en effet un rôle à jouer dans ce rapprochement d'univers différents, rapprochement dont les formations ne pourrait que bénéficier. Dans cette perspective, il s'agira sûrement alors de méditer ces mots du politologue Vincent Dubois qui, dans un des chapitres de l'ouvrage *Les « sciences » de l'action publique* affirmait :

Il y a (...) des conditions politiques à la possibilité scientifique (i.e. en fonction des règles du champ scientifique) d'une collaboration entre science et politique. Ces conditions tiennent au rapport (contradiction ou affinité) entre l'orientation normative de l'action publique (son « référentiel »), et les principes ou postulats de base de l'analyse scientifique. (...) il y a aussi des conditions scientifiques (ce qu'un linguiste peut envisager de faire sans rompre avec les principes partagés de sa discipline) à la sollicitation politique d'une collaboration entre science et politique. (Dubois, 2006 : p. 243)

Geneviève Zarate axe son article sur l'évolution des liens entre le monde de la recherche en didactique des langues en général (et du FLE en particulier) et celui des politiques linguistiques européenne et française sur la période 1980-2020. Elle dénonce le mépris du monde politique envers celui de la recherche. A travers plusieurs exemples, elle montre que les chercheurs en didactique des langues ont un temps été étroitement associés aux décisions en matière de politiques linguistique et éducative, permettant aux orientations, méthodologies et outils de bénéficier d'un regard scientifique (par exemple la version de 2001 du Cadre européen commun de référence). Mais, dernièrement, que ce soit au niveau du Conseil de l'Europe ou au niveau du gouvernement français, les décisions ont été prises en dehors de toute concertation scientifique. Selon l'auteure, cet évincement des acteurs scientifiques par les acteurs politiques a des conséquences néfastes sur la recherche elle-même mais aussi sur des politiques linguistiques dont les enjeux sociaux sont pourtant cruciaux (immigration, inclusion, lutte contre les inégalités). Faisant référence à la distinction désormais bien établi entre des politiques dites *top-down* et celles dites *bottom-up*, elle critique les premières qui laissent la parole aux « experts européens » au détriment de celle des chercheurs.

Dans l'entretien qu'il a accordé à **Marie-Christine Fougerouse**, **Roger Pihlion**, tout en dressant un panorama de la diffusion du français à l'étranger, pointe l'ignorance réciproque - si ce n'est le mépris - entre l'univers politique et celui de la formation et de la recherche. L'absence de formation en politique linguistique et éducative des acteurs de la coopération française à l'étranger et - au fond - la méconnaissance voire le désintéret des acteurs politiques (le ministère de l'Europe et des affaires étrangères - MEAE) pour la recherche et la formation en politique linguistique et éducative, font pendant aux angles morts des formations en politique linguistique - qui relèvent le plus souvent du domaine langagier -, mal outillées pour prendre en charge les multiples dimensions des métiers de la coopération française à l'étranger. Selon lui, la formation des acteurs de la coopération est un chantier qui mériterait d'être pensé et exploré. Au-delà du cas général des acteurs de la coopération, qui appelle des formations axées sur la coopération et ses différentes dimensions, il souligne plus précisément la nécessaire formation des enseignants de français langue étrangère aux politiques linguistiques - si ce n'est dans le cadre de formations dédiées, du moins de cours qui leur seraient consacrés. En effet, certains de ces futurs enseignants seront en poste au sein du dispositif français à l'étranger et inévitablement conduits à exercer des missions qui dépassent le strict cadre de l'enseignement.

C'est précisément aux enseignants de français langue étrangère et à leur ignorance - volontaire ou involontaire par manque de sensibilisation lors de leur formation - de la dimension politique et économique de leur métier que **Fabrice Barthélémy** consacre son article. L'historique auquel il se livre rappelle pourtant que c'est en relation avec la diffusion du français à l'étranger - donc avec le monde politique - que leur discipline de référence (le français langue étrangère) s'est construite. Selon l'auteur, leur dédain envers le marché aux langues, la présentation d'une langue de culture, dégagée de toute contingence matérielle, politique et économique, entretient chez les enseignants l'illusion confortable d'une neutralité de la langue et de son enseignement, et relègue les relations de pouvoir qu'elle porte nécessairement dans un ailleurs déresponsabilisant. Comme pour les inspecteurs pédagogiques tunisiens (article de Riadh Kossentini), il apparaît dès lors nécessaire d'infléchir cette représentation de la langue et du métier d'enseignant en formation initiale et continue des enseignants, en les sensibilisant aussi au marché aux langues - certes particulier, mais « marché » quand même.

À partir de deux exemples très différents de politique linguistique appliquée à l'enseignement des langues dans les années 1950-1960, le français fondamental d'une part et la politique d'enseignement des langues étrangères en Chine d'autre part, **Louis-Jean Calvet** montre l'importance des idéologies et des

contextes sociolinguistiques et géopolitiques dans le développement des politiques linguistiques. Considérant l'exemple français comme un exemple de politique d'« exportation » de langue et l'exemple chinois comme un exemple de politique d'« importation » de langues, il met également en évidence les enjeux économiques et les tensions culturelles et identitaires inhérents à toute politique linguistique. Filant la métaphore économique, l'auteur insiste sur l'inscription de ces « échanges linguistiques » dans un marché aux langues au sein duquel les langues, réduites à leur utilitarisme par les faiseurs de politiques au détriment des aspects plus culturels, sont aussi à penser en termes de valeur marchande et conséquemment les politiques linguistiques en termes de coût et de bénéfices. Calvet revient sur la nécessité de procéder à une analyse fine et multidimensionnelle des situations de politiques linguistique en contexte et sur la complexité d'une science des politiques linguistiques, la politologie linguistique, qui ne peut faire l'économie d'une approche interdisciplinaire. Pour conclure, il souligne les enjeux d'une telle approche pour la formation des enseignants de FLE, qui envisage les enseignants comme des acteurs de ces politiques linguistiques, et invite les responsables universitaires de ces formations et les faiseurs de politiques linguistiques à intégrer cette dimension dans leurs pratiques, rejoignant ainsi d'autres auteurs (Barthélémy et Kossentini notamment).

3. Études de cas de formation et d'unités d'enseignement en politique linguistique : diversité des ancrages épistémologiques et des contenus de cours

La troisième série d'articles est consacrée à des études de cas de formations en politique linguistique. Comme dans les deux autres séries, la réflexion sur la dimension épistémologique et les différences d'orientation est également fortement présente. L'article de Christel Troncy qui présentait deux formations fort différentes dans leurs orientations (les formations en politiques linguistiques de l'université du Mans et de l'université de Montpellier 3 - Paul Valéry) montrait déjà cette diversité d'orientations.

Les articles de **Foued Laroussi** et de **François Gaudin** sont consacrés à la formation en politique linguistique au sein du département des Sciences du langage de l'Université de Rouen. Le premier s'intéresse à une formation dédiée aux politiques linguistiques (le master « Diffusion du français » (2004-2017)), tandis que le second présente un cours de politiques linguistiques et propose un retour réflexif sur l'expérience d'enseignement de l'auteur, alimentée par différents cas de politiques linguistiques, au-delà du seul monde francophone. Dans ce département traditionnellement reconnu en sociolinguistique, tout comme dans celui d'Aix-Marseille (où Louis-Jean Calvet fut professeur), les orientations

dominantes sont sociolinguistiques, dans la lignée des fondateurs du laboratoire et du département (J.-B. Marcellessi, L. Guespin, B. Gardin). Les cours sont axés sur les thèmes centraux que sont la glottopolitique, la diversité linguistique et la gestion des plurilinguismes, la minoration linguistique, la polynomie, la géolinguistique, la gouvernance linguistique. Foued Laroussi souligne le délicat équilibre à maintenir dans ce domaine entre la formation à la recherche et la formation à visée professionnelle plus axée sur les mécanismes d'intervention sur les situations linguistiques proprement dites.

Les deux articles suivants se focalisent sur des formations en politiques linguistiques et éducatives. Sans négliger les aspects linguistiques et sociolangagiers, ils défendent une approche résolument interdisciplinaire - rejoignant les réflexions posées par Christel Troncy, Fabrice Barthélémy, Roger Pilhion et Louis-Jean Calvet.

Giovani Agresti propose une typologie des politiques linguistiques fondée sur quatre grands axes (les actions à mettre en place, les acteurs mobilisés, le cadre institutionnel et ses contraintes et les pratiques de terrain), qui engage une exploration multidimensionnelle de la politique et planification linguistiques dans le cadre de la formation. Il justifie la diversité des approches mobilisées en formation en rappelant le rapport complexe entre les dimensions politiques, linguistiques et éducatives qui structurent et constituent les politiques linguistiques éducatives. L'auteur relate ainsi deux expériences formatives conduites à l'université Bordeaux Montaigne. La première propose aux étudiants de réfléchir à la vocation interventionniste du domaine en explorant le campus universitaire en tant que « cadre de politiques linguistiques et éducatives d'établissement ». La deuxième consiste, dans le cadre d'un cours dédié, de construire un projet de politiques linguistiques. L'objectif est de faire prendre conscience aux étudiants du caractère varié, multidimensionnel, encadré mais nécessairement souple, de l'intervention en politique linguistique.

Pour clore cette nouvelle livraison de *Synergies France*, l'article de **Frédéric Mazières** et **Georges Daniel Véronique** fait lui aussi écho au souhait d'ouverture de la formation des acteurs du français langue étrangère formulé par plusieurs auteurs. Il présente un programme de formation en politique linguistique éducative à l'attention des enseignants de FLE. En s'appuyant notamment sur les fiches de postes proposés par le MEAE dans le cadre des « Transparences » (terme désignant la procédure de recrutement du personnel), les auteurs précisent que la diffusion du français à l'étranger s'inscrit dans un cadre institutionnel et est liée à des processus administratifs, juridiques et diplomatiques qui appellent des « pratiques de références » contextualisées. Ils proposent alors des contenus de formation qui débordent très largement les dimensions didactique et pédagogique pour intégrer les enjeux sociaux, économiques et idéologiques des politiques linguistiques et

éducatives. Cette formation vise, dans une perspective systémique et dans une visée pragmatique, l'acquisition de connaissances et de compétences spécifiques : la connaissance de l'histoire, du fonctionnement et des orientations de la coopération linguistique et éducative française, la capacité d'analyse des politiques linguistiques, la compétence à conduire des analyses de besoins sociolangagiers, la conception et la mise en place de curriculums. L'article développe une réflexion sur la place de l'élaboration curriculaire dans la mise en œuvre des politiques linguistiques éducatives et plus précisément sur l'intégration de la grammaire dans ces curriculums.

Ce projet de *Synergies France* visait à établir un état des lieux de la formation universitaire en politique linguistique en France et dans le monde francophone, ses fondements épistémologiques, ses contenus, ses objectifs. Alors que l'appel à contribution se voulait ouvert à tout type de politique linguistique, la série d'articles ici rassemblés traite à quelques exceptions près de la formation en politique linguistique éducative, révélant l'actualité des besoins dans ce domaine particulier mais aussi les difficultés qui lui sont propres. Elle contribue à montrer la très forte variabilité des orientations adoptées dans ces formations et la diversité des focalisations de celles et ceux qui les animent. Si ces contributions se rejoignent largement sur la nécessité d'une ouverture pluridisciplinaire des formations, elles traduisent aussi le manque d'unité en termes de cadres épistémologique et méthodologique qui rendraient compte de cette ouverture mais aussi de la complexité du domaine. Tout en soulignant la multiplicité des acteurs de la politique et de la planification linguistiques éducatives, elles pointent aussi la rupture consommée entre le monde de la recherche et le monde politique qui ne peut que desservir la mise en adéquation des contenus de formation aux besoins réels en matière de pratiques professionnelles. Finalement, les articles pris dans leur ensemble, à travers les manques qu'ils soulignent et les tentatives dont ils rendent compte pour les combler, soulignent l'urgence de lier la formation universitaire d'une part à cette interdisciplinarité que la recherche appelle mais aussi aux réalités des contextes où les politiques se dessinent, se déploient et sont mises en œuvre pour mieux répondre aux besoins criants de nos sociétés en termes de gestion éducative de la pluralité linguistique et donc, en termes de formation et de recherche en politique et planification linguistiques.

Bibliographie

- Calvet, L.-J. 2002. *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris : Plon.
- Calvet, L.-J. 2017. *Les langues : quel avenir ? Les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris : Éditions CNRS.

Conseil de l'Europe. 1992. *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*. Strasbourg.

Dubois, V. 2006. La linguistique, science de gouvernement ? Les linguistes et la politique de la langue française (1966-1990). In : Ihl, Olivier (dir.), *Les sciences de l'action publique*, Presses universitaires de Grenoble, p. 233-244.

Cooper, R. L. 1989. *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press.

Leconte, A. 2014. *La fabrique des politiques linguistiques. La politique d'éducation bilingue et interculturelle du Mexique et du Jalisco*. Thèse en Sciences du langage sous la direction de Louis-Jean Calvet, Aix-en-Provence : Aix-Marseille Université.

Porcher, L. 1996. « Politiques linguistiques : orientations ». *Les cahiers de l'ASDIFLE*, n° 7, p. 10-27.

Synergies France n^{os} 14-15 / 2020-2021

Aperçu du champ de la
formation en politique
linguistique dans
le paysage universitaire
francophone





GERFLINT

ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Émergence et évolutions du champ fragmenté des formations en politiques linguistiques en France. Tour d'horizon et deux cas exemplaires : les formations du Mans et de Montpellier

Christel Troncy

Laboratoire Dynamique du langage in situ (Dylis)

Université de Rouen Normandie, France

christel.troncy@univ-rouen.fr

<https://orcid.org/0000-0002-6640-5153>



Reçu le 05-07-2021 / Évalué le 27-07-2021 / Accepté le 20-09-2021

Résumé

L'article présente un champ formatif peu documenté car peu institutionnalisé et sans grande visibilité, celui des politiques linguistiques dans les universités françaises. Il s'attache à en saisir la construction et l'évolution depuis que de premières formations spécifiquement dédiées aux politiques linguistiques sont apparues jusqu'à aujourd'hui : un certain engouement initial (années 1990 - début des années 2000) correspond à une période sociopolitique de besoins institutionnels, tandis que les orientations institutionnelles depuis la seconde moitié des années 2000 (mastérisation puis organisation administrative en mentions ; politique d'économie de la coopération française...) tendent à invisibiliser ces formations dont le nombre est très limité. Les formations de l'université du Mans et de l'université de Montpellier permettent d'illustrer ces tendances, tout en apportant des nuances et en montrant la très grande diversité de ce champ de formation, voire son éclatement.

Mots-clés : politiques linguistiques, institutionnalisation de formations universitaires, universités françaises, mastérisation

Emergence and evolutions of the fragmented field of Language Policy Studies in France. Small inventory and two exemplary cases: Le Mans University and Montpellier University programs

Abstract

The article presents a little documented university area characterized by its low level of institutionalization and poor visibility: the field of Language policy in French universities. It attempts to better understand the construction and evolution of this field since the first courses specifically dedicated to language policies appeared until today. A certain initial enthusiasm (1990s - early 2000s) corresponds to a socio-political period of institutional needs, while the institutional orientations since the second half of the 2000s ("masterization" then an administrative organization in limited subjects, broad saving policy of French cooperation) tend to make these (already scarce) university programs invisible. Programs at Le Mans University

and at Montpellier University illustrate these trends, while providing nuances and showing the very great diversity of this field of training, even its fragmentation.

Keywords: language policies, institutionalization of university programs, French universities, masterization

Introduction

Les lignes qui suivent entendent contribuer modestement à l'histoire récente de l'institutionnalisation en France des formations universitaires en politiques linguistiques. Ces formations qui ne bénéficient pas d'une reconnaissance disciplinaire, qui ne constituent pas une discipline autonome, composent un champ peu structuré, fragmenté, multipolaire. L'éclatement des étiquettes qui les désignent, de leurs finalités, de leurs contenus et leur évolution reflètent à la fois la diversité des relations que ces formations entretiennent avec des champs politiques, sociaux et professionnels et la diversité des marquages disciplinaires et des orientations de leurs concepteurs, de leurs responsables et des équipes au sein des départements universitaires.

Nous donnons d'abord un bref aperçu de l'évolution de ce champ formatif en France en comparant le début des années 2000, moment où le champ s'est « structuré », et la situation actuelle. Nous nous intéressons ensuite à deux formations dédiées aux politiques linguistiques représentatives de deux des pôles majeurs du champ, en nous appuyant sur des fragments d'entretiens avec certains de leurs concepteurs ou responsables¹ : la formation à dimension didactique de l'université du Mans - sans doute la première formation à avoir adopté une dénomination explicite référant au champ des politiques linguistiques² -, et la formation de master à dimension sociolinguistique de l'université de Montpellier 3 - Paul Valéry, créée en 2015 sous l'appellation « Sociolinguistique et politiques linguistiques éducatives » (SOLIPOLE) - la dernière à être apparue dans le champ formatif français³.

1. Formations aux politiques linguistiques : esquisse d'une évolution

Nous n'avons pas l'ambition de retracer un historique des formations en politiques linguistiques en France. Nous nous contentons d'en décrire l'évolution générale en confrontant deux périodes. La première précède la mastérisation des diplômes universitaires français, quand ces formations étaient des formations de troisième cycle universitaire (DESS essentiellement)⁴. La seconde est la période actuelle : les formations sont devenues des masters (généralisation du système LMD en 2005⁵) qui doivent se conformer depuis 2014 à une nomenclature réduite et unifiée de mentions. Puis nous proposons, dans un second temps, quelques éléments d'interprétation de cette évolution.

1.1. Comparer deux périodes : pertinence et fiabilité des répertoires d'appui

Pour esquisser l'évolution des formations aux politiques linguistiques, notre corpus se compose de deux répertoires de formations. Le premier date de 2004 ; le second de 2021. Nous avons retenu les formations de DEA et DESS pour la période précédant la mastérisation (2005) et celles de Masters pour la période actuelle. C'est tout autant le nombre similaire d'années d'études (5 années) qui nous engage à comparer DEA et DESS, d'une part, et master, d'autre part, que la dimension spécialisée de ces diplômes. C'est en effet à un niveau élevé de spécialisation que l'on trouve des formations dédiées aux politiques linguistiques, puisque celles-ci ne constituent pas une discipline universitaire. Avant d'établir un relevé des formations en politiques linguistiques, voyons quelle est la composition et la fiabilité de ces répertoires.

Pour la période qui précède la généralisation du système LMD, nous avons utilisé un répertoire de formations en DEA et DESS toujours accessible sur internet, bien que le site ne soit plus actualisé depuis 2004⁶. Il a été établi par l'ACAD-MAE (Association de coordination des agents détachés auprès du ministère des Affaires étrangères (MAE)) qui, en 1994, a pris la suite de l'Association des attachés linguistiques⁷, en élargissant l'audience à l'ensemble des « agents participant aux activités gérées par la DGRCSST du ministère des Affaires étrangères », selon une précision fournie par le site. L'ACAD-MAE s'est dissoute en 2003 - ce qui explique que l'actualisation du site n'ait pas été tellement poursuivie au-delà de cette année. L'empan très large des intérêts de ses membres, acteurs de la coopération culturelle, scientifique et technique, pour lesquels les enjeux linguistiques ne sont pas toujours centraux, fait que l'inventaire ne se limite pas aux seules formations en politiques linguistiques. Les listes de formations peuvent être considérées d'une fiabilité assez bonne mais relative. Établies par les membres d'un réseau que l'on peut estimer bien informés sur le panel des formations en France (notamment plusieurs universitaires en font partie), elles sont le fruit d'un travail collaboratif et des connaissances des membres. Elles présentent un état des lieux d'une époque où le diplôme de maîtrise (4 années d'études universitaires) était considéré comme un diplôme de spécialisation déjà élevé, permettant d'intégrer les domaines professionnels visés (on compte alors, par exemple, une cinquantaine de départements universitaires proposant une maîtrise FLE en France). Les formations dites de troisième cycle sanctionnant cinq années d'études universitaires ne présentaient alors pas une offre étendue, contrairement à la période qui suit, au cours des années 2000, qui a vu exploser le nombre de masters (voir pour le FLE Castellotti, Huver, 2014). Ces listes de formations aux intitulés variés couvrent un très large panel de disciplines susceptibles d'intéresser directement ou indirectement la coopération

culturelle, linguistique, éducative. Chacune des formations est présentée avec son intitulé parfois associé à un très bref descriptif.

Le site de l'ACAD-MAE répertorie ainsi 12 DEA, aux intitulés extrêmement diversifiés, représentant toute l'étendue disciplinaire des Sciences du langage - de la linguistique à la didactologie des langues et des cultures en passant par la sociolinguistique et la traductologie. On trouve surtout des formations de DESS présentées en deux listes distinctes. Une première liste, qui nous intéresse particulièrement, se compose de 17 formations « pouvant préparer à des fonctions dans le domaine de la coopération linguistique et éducative ». Bien que les disciplines de rattachement ne soient pas mentionnées, on trouve des formations aux orientations très diverses : des formations en didactique du FLE axées sur les nouvelles technologies ; des formations orientées sciences politiques ; d'autres relevant du domaine de la communication ; d'autres encore des sciences de l'éducation. Toutes ne réfèrent donc pas - loin s'en faut - au domaine des politiques linguistiques ; certaines en sont même assez éloignées. Sur ce même site, une autre liste de 14 formations⁸, présentées comme « pouvant préparer à des fonctions dans le domaine de la coopération culturelle et de l'aide au développement », fait état de champs disciplinaires variés mais a priori peu concernés par les questions langagières (économie, relations internationales, gestion, droit, géographie...) : aucune de ces 14 formations n'évoque d'ailleurs les politiques linguistiques.

Pour 2021, le portail « Trouver mon master » élaboré par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation permet d'effectuer une recherche par mots-clés sur l'ensemble des formations de master en France⁹. Cette recherche paraît *a priori* fiable, à condition de tester plusieurs mots-clés et à condition que les services de communication des universités aient transmis l'ensemble des informations¹⁰. Depuis 2014, chaque formation est associée à une mention fixée par une nomenclature officielle¹¹. Parfois, cette mention tient lieu d'intitulé unique. Mais le plus souvent elle est précisée par un intitulé de second rang (intitulé de parcours), laissé à l'appréciation des responsables de formation. Puisqu'il n'existe pas de mention « Politiques linguistiques », c'est sur l'intitulé de parcours que nous avons focalisé notre attention, ainsi que sur les mots-clés renvoyant aux thématiques associées à la formation (troisième rang informatif).

1.2. Identifier les formations en politiques linguistiques

Au sein de chacun des inventaires des deux périodes, nous avons tenté de dégager les formations les plus directement orientées sur les questions de politiques linguistiques à partir de la diversité des intitulés. Ceux-ci devaient présenter à la fois une dimension « politique » et une dimension « langagière ». Nous avons ainsi, par exemple, exclu les formations dédiées aux nouvelles technologies éducatives ou seulement centrées sur le FLE ou la linguistique, sans précision quant à une éventuellement dimension « politique ».

Nous avons retenu trois catégories que nous présentons successivement : les formations où les politiques linguistiques vont de soi et n'ont pas besoin d'être particulièrement affichées - c'est le cas des formations en sociolinguistique ; les formations qui sont étiquetées de manière *ad hoc* ; les formations qui peuvent potentiellement revêtir à la marge une certaine coloration « politiques linguistiques ». Toutes présentent des problèmes spécifiques d'identification, y compris la catégorie *ad hoc* qui constitue notre point principal de focalisation. Le tableau en annexe 1 présente de manière synthétique le résultat de nos investigations que nous détaillons ci-dessous.

1.2.1. Les formations en sociolinguistique, lieu naturel des formations en politiques linguistiques

La sociolinguistique est la discipline en quelque sorte naturelle des politiques linguistiques. En dépit de positionnements idéologiques et conceptuels fondamentalement différents, la sociolinguistique nord-américaine aussi bien que la sociolinguistique francophone sont inséparables d'une réflexion sur les politiques linguistiques (Calvet, 1996 ; Boyer, Lamuela, 1996 ; Troncy, 2011). Si à la fin des années 1960 la sociolinguistique française commence lentement à être reconnue comme discipline scientifique à part entière face à la linguistique ou aux lettres modernes (Marcellesi, 2003), c'est à la suite du rapport Godelier de 1982 que l'appellation Sciences du langage s'impose pour désigner un domaine disciplinaire débordant le strict cadre de la linguistique et permettant d'inscrire pleinement la sociolinguistique, comme la didactique des langues et du FLE ou l'analyse des discours, dans le champ de la formation universitaire (Savatovsky, 2011). C'est le cas à Rouen, où la dynamique de la recherche en sociolinguistique menée par l'équipe animée par J.-B. Marcellesi depuis le début des années 1970 conduit, une dizaine d'années plus tard, à la suite du rapport Godelier, à l'ouverture d'une filière en Sciences du langage indépendante des Lettres modernes.

En France, le domaine des politiques linguistiques émerge des situations socio-langagières « périphériques » dont on rend compte à l'aide de différents concepts : politiques de normalisation ou politique de substitution dans le cadre de la théorie du conflit diglossique (sociolinguistique occitane de l'école de Montpellier) ou phénomènes glottopolitiques (école rouennaise). Ce lien indissociable entre sociolinguistique et politiques linguistiques fait que l'on peut, peu ou prou, considérer les formations en sociolinguistique comme des formations en politiques linguistiques. Il est cependant malaisé de comptabiliser les formations en sociolinguistique. Elles dépendent des Sciences du langage. Or, le domaine des Sciences du langage est un domaine très large où les formations en linguistique occupent le plus grand espace.

Dans le répertoire de 2004, sur la dizaine de DEA mentionnés relevant des Sciences du langage, on compte deux formations qui se présentent explicitement comme des formations en sociolinguistique (Grenoble, Rouen). Il est probable que l'on puisse en ajouter quelques autres, non répertoriées, si ce n'est totalement dédiées à la sociolinguistique, du moins comportant une forte teneur en contenus sociolinguistiques, comme à Montpellier.

Près de vingt ans plus tard, en 2021, sur 32 masters relevant de la mention Sciences du langage, 4 seulement présentent un parcours explicite en sociolinguistique (INALCO et Sorbonne Nouvelle (master commun), Montpellier-Paul Valéry, Rouen, Tours). La teneur sociolinguistique probable d'autres formations se perd dans la diversité des intitulés des parcours. C'est le cas, par exemple, du parcours « Fonctionnement linguistique et dysfonctionnements langagiers » de l'université de Paris-Nanterre, historiquement une des pionnières dans le domaine de la sociolinguistique (Marcellesi, 2003). Quant à l'étiquette « politiques linguistiques », elle apparaît explicitement dans l'intitulé de deux de ces formations : Montpellier, dont il va être plus amplement question dans les lignes qui suivent, et Tours. À partir de ces éléments, qui seraient à affiner, il ressort que les formations les plus à même de prendre en charge les aspects de politiques linguistiques et affichant une forte dimension sociolinguistique se sont diluées au sein de l'offre en Sciences du langage, devenue quantitativement plus vaste par rapport au début des années 2000.

1.2.2. Les formations dédiées aux politiques linguistiques¹²

En ce qui concerne les formations spécifiquement dédiées aux politiques linguistiques, affichées comme telles, qui constituent le cœur de notre propos, se pose la question des étiquettes. Outre bien sûr celle de « politiques linguistiques », quelles étiquettes peut-on considérer comme identifiant explicitement une formation en politiques linguistiques ?

Comme nous l'avons vu un peu plus haut, les listes de DESS présentées en 2004, d'un large empan disciplinaire, donnent un aperçu de l'offre restreinte des formations de spécialité proposées avant la mastérisation. Dans la liste de l'ACAD-MAE, on identifie sur les 17 formations de DESS « pouvant préparer à des fonctions dans le domaine de la coopération linguistique et éducative », 7 formations explicitement dédiées aux politiques linguistiques, c'est-à-dire dont l'intitulé-même associe dimension politique et dimension langagière¹³. Deux formations adoptent le syntagme de « politiques linguistiques » tel quel dans leur intitulé (Aix-en-Provence et Le Mans). Les autres étiquettes sont très diversifiées¹⁴. Parmi ces 7 formations, 4 d'entre elles affichent explicitement une dimension éducative, ce qui montre l'importance de l'association politique linguistique et éducation dans l'offre formative.

Pour 2021, nous avons testé plusieurs mots-clés sur le portail ministériel « Trouver mon master » susceptibles de couvrir un éventail disciplinaire aussi large que celui de 2004, afin d'établir une base comparative relativement homogène entre les deux périodes : « politique(s) linguistique(s) » ; « diffusion » ; « coopération » ; « expert international » / « expertise internationale » ; « francophonie » ; « direction de projets ou établissement culturel ».

Les mentions d'accueil de ces formations dédiées aux politiques linguistiques sont, à une exception près, soit la mention Français langue étrangère (FLE), soit la mention Didactique des langues (DDL), soit la mention Sciences du langage (SDL). Ces trois mentions, mentions-phares dans lesquelles s'inscrivent les formations en politiques linguistiques, regroupent un total de 62 formations de master¹⁵. Parmi elles, combien sont dédiées aux politiques linguistiques ?

On relève 6 voire 7 formations focalisées sur les politiques linguistiques, selon que l'on conserve ou non les formations qui n'affichent que très secondairement la dimension « politiques linguistiques » - en thématique associée (mot-clé) et non en intitulé de parcours¹⁶.

Dans le détail, en excluant les doublons de formations en présentiel et en EAD, on ne compte dans cet ensemble que 4 formations dont l'intitulé de parcours affiche « politique linguistique » ou « coopération linguistique », avec des étiquettes diversifiées¹⁷. Ces 4 formations réfèrent également à une dimension éducative. En fonction des mots-clés associés à chaque formation, donc à un niveau de visibilité restreint, on peut ajouter à cette petite liste la formation du Mans (« Master mention DDL - Parcours Diversité des contextes, des publics, des approches et des langues ») et celle commune à l'université de Bretagne sud et à Rennes 2 (« FPMI - Francophonie, plurilinguisme et médiation interculturelle ») qui comportent toutes deux un mot-clé « politique linguistique ».

Par ailleurs, la recherche sur le mot-clé « diffusion » (7 résultats) donne un seul résultat pour « diffusion du français » (Master mention DDL, Angers). Les autres résultats obtenus concernent pratiquement tous les médias.

Sur les 13 résultats correspondant au mot-clé « francophonie », qui a des sens multiples et ne renvoie pas nécessairement à une dimension politique, deux renvoient à des formations déjà enregistrées ci-dessus (Tours et Bretagne sud / Rennes 2) ; près de la moitié sont des formations en littérature, l'une est une formation en droit comparé. Deux formations en sciences de l'éducation intitulées « Diversité, éducation, francophonie » (université de Limoges et université de Picardie) ont été écartées de ce groupe de formations explicitement dédiées aux politiques linguistiques après vérification des contenus, orientés sur l'interculturalité en contextes francophones et non sur des aspects de politique linguistique.

Faisant figure d'exception à côté des formations relevant des mentions FLE, DDL et SDL, on peut ajouter à ce petit ensemble de formations en politiques linguistiques une seule formation ne dépendant pas d'une mention centrée sur les aspects langagiers : la formation mention Relations internationales de l'Institut international de la Francophonie de Lyon 3, créée en 2004, « Francophonie et relations internationales ». La Francophonie y est abordée comme acteur institutionnel et politique¹⁸ et, contrairement aux formations inscrites dans des disciplines relatives aux langues, les aspects éducatifs en sont absents.

Le champ universitaire susceptible de contenir des formations explicitement dédiées aux politiques linguistiques - au moins l'ensemble des mentions SDL, FLE et DDL - s'est sensiblement étendu depuis le début des années 2000 : 17 formations en 2002-2004 ; 62 formations (Master) en 2021. Mais, dans le même temps, le nombre de formations explicitement centrées sur les politiques linguistiques est resté inchangé : 7 formations en 2004 ; 6 ou 7 formations en 2021, selon que l'on compte ou non la formation du Mans, et en incluant la formation de Lyon 3 en Relations internationales. Encore davantage que les formations en sociolinguistique, les formations spécifiquement dédiées aux politiques linguistiques se sont donc considérablement diluées dans l'ensemble de l'offre formative qui n'a cessé de croître suite à la mastérisation.

Nous finissons ce tour d'horizon avec les formations à même de revêtir une certaine coloration « politiques linguistiques », sans appartenir aux champs centraux que sont la Sociolinguistique, le FLE ou la Didactique des langues et sans référence explicite aux politiques linguistiques dans leur intitulé : elles relèvent de champs où la dimension langagière est secondaire, voire inexistante.

1.2.3. Les formations susceptibles de revêtir une coloration « politiques linguistiques » ?

Au-delà des intitulés et des disciplines majeures de référence, de nombreuses formations peuvent recevoir des contenus d'enseignements de politiques linguistiques, sans que ceux-ci ne constituent le cœur de la formation. Il s'agit de la zone périphérique et floue du champ. Nous ne nous y attarderons pas, par conséquent, faute d'informations suffisantes quant aux liens entre ces formations et les politiques linguistiques¹⁹. Mais il est intéressant de constater certaines évolutions dans des champs disciplinaires connexes, surtout quand ils touchent l'un des domaines sociaux qui intéresse les politiques linguistiques : la coopération internationale.

De l'ensemble des domaines autres que les Sciences du langage concernés par la coopération internationale - Économie, Relations internationales, Sciences de l'éducation... - les formations en Sciences de l'éducation nous semblent les plus susceptibles de prendre en charge les aspects langagiers. Elles figurent dans la troisième partie du tableau en annexe 1. En 2004, on comptait deux formations en Sciences de l'éducation qui proposaient des contenus orientés sur l'international ; nous en avons relevé 4 en 2021 - ce qui est peu, comparativement au nombre de formations en Sciences de l'éducation et au nombre de formations en coopération ou expertise internationale (ci-dessous). En particulier, la formation initialement délivrée par Paris 5, le DESS « Expertise et coopération en éducation et formation », ouvert en 1999, aujourd'hui master « Coopération internationale en éducation et formation » de l'université de Paris, est commun aux départements de Sciences de l'éducation et de Sciences du langage. Il comporte des unités d'enseignement à forte teneur anthropologique et réflexive sur les savoirs « des sud » et on peut supposer que les aspects langagiers et les politiques linguistiques tiennent une place de choix dans les contenus.

Encore à la marge de cette zone floue, avec plus de 80 formations en 2021²⁰, le domaine de la coopération ou de l'expertise internationales, a pris un essor considérable depuis près de 20 ans. Il concerne différentes disciplines dont les principales sont les Relations internationales, les Sciences politiques, le Droit et le Management. Si les questions politiques et, dans une moindre mesure, culturelles sont présentes dans les formations proposées, la dimension langagière n'est pas une préoccupation. L'explosion de ces formations en expertise internationale, où les aspects langagiers sont impensés, contraste avec la faible visibilité des formations dédiées aux politiques linguistiques. Ce contraste est le signe d'une forte valorisation politique et sociale pour l'expertise au sens large, notamment technique (droit, management, gouvernance, aide au développement...) et, inversement, d'un faible intérêt pour les questions langagières.

Comment interpréter l'éclosion de formations en politiques linguistiques au tournant des années 2000 qui occupent alors une part visible parmi les formations de spécialité et leur émiettement une vingtaine d'années plus tard dans ce même champ formatif, considérablement élargi ?

1.3. Quelques éléments d'interprétation de l'évolution du champ formatif en politiques linguistiques

Le champ des formations dédiées aux politiques linguistiques s'est construit dans les années 1990 au croisement de plusieurs types de facteurs. Nous en avons relevé trois principaux.

Le premier concerne les débouchés professionnels. Le succès des formations en Français langue étrangère, créées en 1983, est tel que, selon H. Holec et L. Porcher, les débouchés dans l'enseignement ne pouvaient suffire (ils comptabilisent 2000 étudiants inscrits en licence et en maîtrise FLE, cinq ans après la création de la filière FLE).

Les filières ne peuvent avoir pour seul objectif de former des enseignants de FLE. Le nombre même des étudiants chaque année suffirait amplement à le montrer ; ils ne sauraient devenir tous enseignants. Il est donc nécessaire d'ouvrir les formations distribuées, de ne pas les polariser sur le pédagogique-pédagogique, et de penser à d'autres types d'emplois possibles et nouveaux dans le domaine (animation, édition, industries culturelles, etc.) [...] Les filières FLE ne peuvent pas se réduire à de la formation d'enseignants. (Holec, Porcher, 1988 : 84).

La formation des enseignants de FLE devait donc s'élargir, notamment, selon le principal promoteur des formations en FLE, Louis Porcher, à la « diffusion du français », afin de former des attachés de coopération linguistique, des directeurs d'Alliances françaises, des directeurs de centres culturels... (Porcher, 1987). Parallèlement, les personnels en poste à l'étranger, essentiellement issus de l'Education nationale, exprimaient un besoin de professionnalisation, notamment les attachés linguistiques qui fondent en 1987 l'Association des attachés linguistiques qui devient l'ACAD-MAE quelques années plus tard (voir ci-dessus). Ils sont en effet de plus en plus confrontés, poussés par le MAE, à des missions autres que des missions exclusives d'enseignement.

Précisément, le deuxième facteur intervenant dans la création de formations en politique linguistique au cours des années 1990 est d'ordre institutionnel et administratif. Les orientations de la coopération française vont de plus en plus engager les personnels vers des débouchés autres que l'enseignement du français.

Depuis la seconde moitié des années 1970, le ministère des Affaires étrangères entend limiter le personnel enseignant envoyé à l'étranger et, dans le même temps, élargir le périmètre d'intervention de ce personnel. En 1995, une réforme du réseau français à l'étranger, en préparation depuis quelques années, affiche clairement des missions de coordination administrative, technique, pédagogique, pour les agents (Levitte, 1994). Les missions d'enseignement à l'étranger se transforment radicalement, comme en fait état un document diffusé en 1996 par le MAE auprès de ces personnels :

Traditionnellement chargés d'enseignement, les lecteurs participent aujourd'hui pleinement aux projets de coopération universitaire. Leur nombre a diminué au cours des dernières années car les universités étrangères recrutent directement, en nombre croissant, des enseignants francophones qu'elles rémunèrent sur leur propre budget. Les enseignants mis à disposition d'établissement étranger ont généralement une mission de coordination ou de formation. (MAE, 1996 : 48).

La coopération dite de substitution - qualification donnée par le MAE à la coopération en enseignement, afin de la disqualifier pour la rendre caduque - tend à être remplacée par une coopération experte, de projets, à la fois moins onéreuse et jugée plus rentable, permettant de former du personnel enseignant et des formateurs locaux (Salon, 1983 ; MAE, 1996). Le BELC²¹ organisait d'ailleurs en 1993 son dernier stage long « dont la conception est profondément modifiée à la demande du ministère des Affaires étrangères. Désormais la préparation à la coopération éducative et à la gestion de projet dans ce domaine l'emporte sur la formation proprement didactique en FLE » (*Le Français dans le monde*, 1997 : 4).

Le troisième facteur se situe à l'échelon de la dynamique européenne. L'intérêt social, politique et didactique relativement nouveau pour le plurilinguisme au cours des années 1990 est impulsé à grande échelle par les instances européennes, en particulier le Conseil de l'Europe. Cet intérêt s'accompagne, au moins dans le monde de la recherche et dans les milieux militants, d'une remise en cause des politiques linguistiques monolingues et mononormées des États-nations européens et d'une réflexion sur des politiques linguistiques favorables au plurilinguisme : la diffusion du français telle qu'elle était envisagée jusqu'alors est encouragée à se réformer, notamment dans l'enseignement (Coste, 1998). Les formations en didactique du FLE et des langues sont les premières concernées par ce changement de paradigme qui, au-delà des implications didactiques au sens strict, comporte des implications politiques (programmes, formations des enseignants, finalités des enseignements...). La Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, qui s'occupe des questions de plurilinguisme, est d'ailleurs créée à ce moment (1998), prenant la relève de la Section des langues vivantes (Truchot, 2014).

Les premières formations en politique linguistique émergent au cours des années 1990, témoins de l'ensemble de ces demandes politiques et sociales - parfois concurrentes.

Aujourd'hui, la moindre visibilité, voire la raréfaction, des formations en politiques linguistiques s'explique, là encore, par la combinaison de plusieurs facteurs qui, pour l'essentiel, correspondent à de nouvelles mesures en matière de politique universitaire, d'une part, et à des changements d'orientation de la politique de coopération, d'autre part.

En augmentant d'une année le diplôme de spécialité de référence (maîtrise puis master), la mastérisation (2005) a provoqué une inflation de formations de master qui ont remplacé les maîtrises et évincé les formations hautement spécialisées (DESS), telles celles en politiques linguistiques. On est par exemple passé de la maîtrise FLE (4 années universitaires) au master FLE (5 années universitaires), souvent sans que les contenus - voire les exigences - ne s'en trouvent profondément modifiés (Castellotti, Huver, 2014), donc sans inclure les contenus des anciens DESS.

Surtout, l'harmonisation et la réduction des mentions imposées par le ministère de l'Enseignement supérieur en 2014 ont largement invisibilisé des formations trop spécialisées (Brunier, Saubiron, 2017), qui, par ailleurs, ne correspondent pas à des domaines universitaires institutionnalisés.

Parallèlement, du côté du MAE, qui avait motivé la création de ces formations, la baisse continue des postes d'attachés linguistiques eux-mêmes a produit un manque de débouchés (Barthelemy, 2007). La coopération française a aussi changé d'orientations. Alors que les postes en coopération éducative et linguistique étaient majoritaires dans les années 1990-2000, les postes proposés aujourd'hui nécessitent des compétences de plus en plus techniques, administratives et transversales (montage de projets, recherche de partenariats...) : les profils plutôt didactiques des agents qui étaient recrutés sont remplacés par des profils davantage formés aux sciences politiques, au droit ou au management²². Ceci peut expliquer l'explosion des formations en expertise internationale, au détriment de formations plus centrées sur les aspects didactiques ou langagiers. Et, dans le domaine du FLE, ce sont également des compétences très techniques (ingénierie de formation, nouvelles technologies éducatives...), qui sont sollicitées dans les postes, plutôt que des formations en sociolinguistique et politiques linguistiques.

Enfin, la demande en formations spécialisées en politiques linguistiques s'est mécaniquement amenuisée. La nouveauté de ces formations avait provoqué dans les années 1990-2000 une demande de la part de ceux œuvrant dans le réseau ou souhaitant y œuvrer, pour leur permettre de valoriser des compétences expertes.

Mais une fois l'essentiel des agents en poste formés, le vivier a fini par se tarir, d'autant que, parallèlement, le nombre de postes se restreignait.

Dans ce petit champ, certaines des formations historiques en politiques linguistiques subsistent (Besançon, Aix-Marseille), d'autres se transforment peu à peu (la formation conjointe du Mans et d'Angers), d'autres encore se sont complètement reconfigurées (Rouen), et enfin, une a été créée récemment, déjouant le désintérêt pour ces formations et occupant un espace vacant, avec des liens assez lâches avec la didactique (Montpellier).

Bien que microscopique, le champ des formations en politique linguistique en France est loin de constituer une unité, ni sur le plan des contenus, ni sur le plan des débouchés. Il est même très éclaté. Les deux formations en politiques linguistiques que nous allons présenter donnent une bonne idée de cette diversité.

2. Aperçu de la fragmentation du champ des formations en politiques linguistiques à travers deux exemples : les formations de l'université du Mans et de l'université de Montpellier

La première formation que nous avons retenue est celle conjointe au Mans et à Angers. Ouvert en 1995, le DESS « Politiques linguistiques et technologies éducatives » est la pionnière des formations explicitement dédiée aux politiques linguistiques, avec une forte orientation didactique. La seconde est la dernière apparue dans le champ : le master de l'université de Montpellier, ouvert en 2015, sous l'intitulé « Sociolinguistique et politiques linguistiques-éducatives » (SOLIPOLE). Elle présente, pour sa part, une forte orientation sociolinguistique. Nous remercions les concepteurs, responsables ou anciens responsables de ces formations de nous avoir accordé un entretien, afin que nous saisissions les orientations et enjeux de chacune d'elle.

2.1. La pionnière : la formation en politiques linguistiques à dimension didactique de l'université du Mans

Nous connaissons personnellement assez bien une période de cette formation, puisque nous avons intégré celle-ci comme étudiante en 2005 et que nous en avons assuré la co-responsabilité de 2009 à 2013, d'abord avec Michel Candelier, puis avec Aude Bretegnier. C'est naturellement auprès de ceux avec qui nous avons travaillé que nous nous sommes tournée : Jean-François Bourdet qui, bien que n'ayant pas participé à l'élaboration de la formation, a contribué à son ouverture en 1995, et Michel Candelier, qui en a eu la responsabilité de 1999 jusqu'en 2012²³.

Le DESS a été créé conjointement par Jean-Claude Beacco, en poste à l'université du Mans depuis 1989, et par Richard Lescure, en poste à l'université d'Angers. En 1999, Michel Candelier succède à J.-C. Beacco comme professeur au Mans et prend les rênes de la formation, en en assurant la continuité, jusqu'en 2012, puis en les passant à Aude Bretegnier. Le partenariat avec Angers se poursuit jusqu'à nos jours, en changeant de périmètre au fur et à mesure que l'offre de master se diversifie. Nous nous intéressons à cette formation telle qu'elle se reconfigure au Mans.

Accréditée en 1994, la formation ouvre en 1995, sous l'intitulé « DESS de Politiques linguistiques et technologies éducatives » (Lescure, 1996). Elle était destinée à former des étudiants occupant déjà ou susceptibles d'occuper des postes à responsabilité dans le domaine des langues (attachés linguistiques, directeurs d'Alliance française, directeurs des cours...). Elle est alors la première du genre, le DESS de Paris 1, le premier DESS créé en didactique des langues / FLE (1985), étant orienté sur la formation de formateurs. Les deux porteurs de la formation ont eux-mêmes une grande expérience dans ce type de postes et une connaissance du milieu de la coopération qui appelle, précisément à ce moment, à une professionnalisation des métiers de coopérants ou de directeurs de centres²⁴. Le stage long du BELC de 1991 a d'ailleurs été organisé au Mans.

La formation répond ainsi à un besoin exprimé au sein du réseau français de coopération à l'étranger où les deux responsables de formation ont par ailleurs les contacts pour obtenir rapidement une convention - et donc dans le même temps une labélisation - de la part du ministère des Affaires étrangères.

La convention disparaît dans la deuxième moitié des années 2000 alors que d'autres formations en politiques linguistiques se sont créées dans son sillage (Aix-Marseille, Besançon...), « afin d'éviter le verrouillage par des relations privilégiées entre le MAE et certaines universités ou instituts de formation » (ACAD-MAE, 2003).

En 2004, au moment de la mastérisation, le DESS se transforme en deux parcours de master 2 professionnel, « Diffusion des langues » (M2 « Pro DIF ») et « Didactique des langues et informatique » (M2 « Pro DILI »), de la mention DDL, en co-habilitation avec l'université d'Angers. Puis, grâce à l'enseignement à distance, plusieurs autres parcours sont créés : un parcours « Recherche », un parcours « Didactique du FLE en milieu anglophone » et un parcours « Didactique du plurilinguisme ».

Depuis, l'offre de master mention DDL de l'université du Mans, toujours en co-accréditation avec Angers, ne cesse de s'enrichir, de se diversifier. Elle se compose depuis 2017 de trois parcours. Le parcours « Diversité des situations, des

approches et des langues » (DIV) reçoit lui-même 7 « spécialisations professionnelles », parfois également dites « thématiques » (incertitude qui témoigne du faible statut institutionnel de ces étiquettes), dont la spécialisation ou la thématique « DIF ». Cette dernière signifie désormais, « Diffusion, ingénierie, conseil ». Au sein du parcours DIV, l'offre s'ouvre pour une composition à la carte, mais guidée par les thématiques dont la profusion tend à diluer la spécialisation « DIF » qui ne bénéficie désormais plus de la même visibilité que celle dont elle bénéficiait jusqu'en 2017.

Du côté des étudiants inscrits dans la formation, on observe également un changement important dans les années qui suivent la mastérisation. Cette dernière apparaît véritablement comme un moment de bascule.

L'association initiale avec le MAE a permis à la formation pionnière d'obtenir une bonne notoriété dans le réseau français à l'étranger. Pratiquement jusqu'à la mastérisation, les promotions sont exclusivement occupées par des étudiants en formation continue, avec une expérience professionnelle conséquente, déjà engagés dans le réseau dans des postes d'encadrement ou déjà enseignants.

Dans la première période du moins, il y a une certaine expansion des besoins pour la diffusion du français à l'étranger. On n'était quand même pas en période de recul de ces postes, de ces besoins, je pense. Et de façon très générale, on était dans une période de montée des exigences des employeurs, qu'ils soient publics ou privés, qui ont fait que, même avant le passage au LMD, beaucoup d'étudiants sentaient que la maîtrise FLE n'était plus suffisante pour s'assurer une place sur ce marché du travail. Le nombre d'étudiants qui disposaient d'une maîtrise FLE avait progressé, et donc il fallait maintenant avoir un petit plus dans son bagage. (Michel Candelier, entretien).

Durant les toutes premières années, la formation fonctionnait par des regroupements en présentiel sur des périodes restreintes, avec des cours intensifs, qui permettaient au plus grand nombre de pouvoir la suivre.

Le succès de la formation (jusqu'à 50 étudiants nouvellement inscrits chaque année, dans deux petites universités de province) est conforté à partir de l'année 2000 par la mise en ligne précoce des enseignements sur une plateforme de formation, l'une des premières du genre.

Peu à peu, à la fin des années 2000, les personnels en poste sont de moins en moins nombreux à entreprendre cette formation, du fait de la réduction des postes et d'un vivier de coopérants limité et de mieux en mieux formés. La formation devient moins sollicitée et perd peu à peu des effectifs. Les inscrits dans la spécialisation « DIF » n'étaient que 3 en 2020-2021 - au milieu d'autres étudiants inscrits dans un master qui s'est extrêmement diversifié dans ses parcours et spécialités.

En ce qui concerne les contenus de la formation en politiques linguistiques, on note en revanche une assez grande continuité depuis la première maquette (1995) jusqu'à la maquette actuelle (annexe 2). Il y a évidemment eu quelques modifications. Depuis le début des années 2000, une préparation à la recherche commune à tous les parcours a été introduite, anticipant la suppression, au niveau national, de la distinction formation professionnelle / formation à la recherche.

Cette formation en politiques linguistiques, comme l'indiquait déjà son premier intitulé complet (« Politiques linguistiques et technologies éducatives »), comporte une très forte dimension didactique. Cette dimension est totalement cohérente avec le parcours de ses concepteurs et de leur successeur principal - Michel Candelier - pendant plus de 10 ans.

C'est sur l'impulsion de ce dernier, germaniste, que la formation s'est aussi franchement ouverte bien plus largement qu'à la seule langue française et à sa diffusion, en s'orientant résolument vers des questions liées au plurilinguisme et aux politiques linguistiques conduites ou préconisées par le Conseil de l'Europe. La dénomination « diffusion des langues » - et non « diffusion du français », selon un terme largement circulant au sein du réseau français à l'étranger - correspond logiquement à cette orientation, tout en maintenant un lien, une continuité, avec la « diffusion du français ».

Sans vouloir exagérer cet aspect-là, j'étais pris moi, étant donné mes engagements antérieurs²⁵, dans une dynamique qui était plutôt une dynamique de la diversification des langues, et la dynamique qu'imposait la majorité du public avec lequel je travaillais était la dynamique de l'implantation d'une langue particulière, et la diffusion d'une langue particulière, le français. C'est vrai qu'il y avait des moments où je me disais bon qu'est-ce que je fais là ?! je suis en train de travailler pour le français ! (Michel Candelier, entretien).

Les orientations didactiques de la formation prennent appui sur des analyses de contextes sociolangagiers variés, qui ne se limitent pas à des contextes francophones, avec une attention particulière portée aux contextes de minorisation langagière en France, en Europe, dans le monde. À côté de cette formation, se sont créés d'autres parcours / spécialités comme le parcours « Didactique du plurilinguisme », dans la ligne directe des intérêts de Michel Candelier.

Au-delà d'un certain inconfort ressenti par M. Candelier à l'égard des attentes initiales de la majorité du public, la formation bénéficie des intérêts du responsable de formation et apporte une dimension sociolangagière et plurilingue à la professionnalisation de personnel engagé ou en voie d'être engagé par le MAE, contribuant à déconstruire une diffusion monolingue et monocentrée de la langue

française. Le *Guide des politiques linguistiques et éducatives en Europe*, ouvrage produit par le Conseil de l'Europe, co-rédigé par J.-C. Beacco, qui, depuis le début des années 2000, s'investit particulièrement dans le plurilinguisme en Europe, et par M. Byram (Beacco, Byram, 2007) ou encore le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco et al., 2016 [2010]) font partie des références centrales de cette formation.

Comme en font état les rapports de stage ou les mémoires des étudiants, il existe, certes, un contact pas toujours confortable, un frottement, entre deux paradigmes, entre, d'une part, les conceptions institutionnelles monolingues et l'accent porté sur la diffusion du français auxquels sont confrontés les étudiants dans leur contexte professionnel et, d'autre part, les conceptions plurilingues qu'ils rencontrent dans la formation. On trouve par exemple dans les travaux des difficultés à articuler un contexte plurilingue, parfois précisément décrit, à une action de « diffusion de la langue française » ; des difficultés à interroger les actions institutionnelles (telle la promotion du DELF-DALF), tout en se revendiquant d'une perspective plurilingue... Mais, globalement, la formation permet l'ouverture aux questions sociolinguistiques et au plurilinguisme et contribue à déconstruire une vision institutionnelle parfois rigide de l'enseignement du français.

En dépit de sa forte centration sur les questions de plurilinguisme scolaire, cette formation nous semble néanmoins relativement représentative des formations en politiques linguistiques dont la plupart se sont créées en lien avec la diffusion du français à l'étranger et avec une forte dimension didactique.

Malgré sa longévité, sa plus faible visibilité dans l'offre formative en tant que formation en politiques linguistiques, son moindre attrait et le changement de profil de son public font écho au mouvement du champ des formations en politiques linguistiques en France ainsi que nous l'avons vu précédemment.

2.2. La plus récente : le Master Sociolinguistique et politiques linguistiques éducatives de l'université de Montpellier

Le master « Sociolinguistique et politiques linguistiques-éducatives » (SOLIPOLE) de l'université de Montpellier 3 - Paul Valéry, qui depuis la rentrée 2021 se dénomme « Sociolinguistique et gestion politique et éducative des plurilinguismes » (SOGPEP), nous a semblé intéressant à plus d'un titre.

Tout d'abord, sa création récente (ouverture en 2015) semble s'inscrire à rebours du mouvement général des formations en politiques linguistiques constaté plus haut. Ensuite, même si chacune des formations en politiques linguistiques comporte peu ou prou, à des degrés variables, une dimension sociolinguistique,

une dimension institutionnelle et une dimension interventionniste, souvent avec une visée éducative, la formation SOLIPOLE affiche en priorité sa dimension sociolinguistique.

Ses concepteurs, Henri Boyer et Carmen Alén Garabato - qui a dirigé la formation de 2015 jusqu'en 2021 - nous ont accordé un entretien afin de présenter les particularités de la formation et ce qui a motivé sa création²⁶.

Le master a été créé dans la foulée de l'arrêté du 4 février 2014 visant à rendre plus homogène l'offre en master : disparition de la distinction entre master recherche et master professionnel et encadrement des mentions.

Il a pris la suite d'un master « recherche » en Sciences du langage, qui était alors en partie couplé avec un master « professionnel » en Didactique du français : « Pratiques professionnelles en français langue non maternelle ». En 2014, afin de conserver chacune leur spécificité et leur visibilité à travers les mentions, les équipes se sont scindées en deux. Le master en didactique a continué avec la mention FLE pour ne pas être dilué dans les Sciences du langage. Et, inversement, afin que la sociolinguistique, traditionnellement bien implantée à Montpellier, ne soit pas diluée dans le FLE, une mention Sciences du langage a accueilli deux parcours, un parcours en Analyse de discours politiques, médiatiques, institutionnels et le parcours SOLIPOLE.

On s'est dit nous on ne peut pas se rattacher à un Master, qui s'appelle le Master FLE, parce qu'alors on disparaît de la sociolinguistique, parce que personne ne va aller chercher de la sociolinguistique en tant que spécialité dans un Master qui s'appelle Master FLE. Et en plus, on n'avait pas d'intérêt à perdre l'étiquette Sciences du langage, nous en sociolinguistique. (Carmen Alén Garabato, entretien).

Un examen même rapide des contenus de la maquette 2015-2021 confirme cette orientation très sociolinguistique (annexe 3). Elle correspond aux spécialités de la petite équipe qui anime cette formation. La didactique n'est pas absente (elle figure du reste dans les deux intitulés successifs de la formation elle-même). Mais sa part est très marginale par rapport, par contraste, à la formation du Mans. Sur les deux années de master, on trouve un cours intitulé « Sociolinguistique et didactique » en M1 et un cours intitulé « Politiques linguistiques-éducatives en Europe » en M2. Il est probable que sous l'intitulé d'autres cours, une part des contenus ait trait non directement à la didactique scolaire mais du moins à des questions plus larges de conception de programmes, de sensibilisation à l'apprentissage des langues. C'est en tout cas ce qui peut se dessiner sous les intitulés « Politiques linguistiques en France », « Politiques linguistiques en Francophonie », « Langues en danger et revitalisation ».

Mais au-delà de cet affichage revendiqué en sociolinguistique, où la didactique est volontairement marginalisée, se pose la question des débouchés et des attentes du public qui va intégrer la formation. Quels peuvent être les débouchés professionnels d'une formation dont le domaine - les politiques linguistiques - semble en perte d'intérêt social et politique, et qui tient la didactique dans ses marges, alors que les formations FLE ne cessent de prospérer ?

Il y avait quelques débouchés pour, on va dire des acteurs non pas de la diffusion, mais sur de la diffusion culturelle, linguistique, et des politiques linguistiques au sens de, prévoir des programmes, etc... non seulement à l'étranger mais en France, car il y a de plus en plus de demandes du côté des langues régionales - d'ailleurs, à un moment, on avait pensé faire une option Langues régionales dans un Master - mais aussi pour tout ce qui concerne les programmes d'intégration. (Henri Boyer, entretien).

L'orientation vise ainsi moins des postes à l'étranger, devenus moins visibles - si ce n'est plus rares -, et moins attractifs, du fait que leur principal pourvoyeur pendant une ou deux décennies - le MAE - a drastiquement restreint ses recrutements, que des débouchés locaux, correspondant à la demande sociale : l'attention de plus en plus forte accordée aux langues et cultures régionales, à différents échelons d'intervention, et l'attention portée à l'intégration ou à l'émancipation des populations migrantes.

C'était un pari. Parce qu'on avait beaucoup d'étudiants dans les Masters sociolinguistique et didactique des langues et cultures, parce qu'il y avait beaucoup, une grande partie qui était des didacticiens. Et on s'est dit on va enlever la didactique et on va voir, on ne veut pas mettre de la didactique là justement, on veut être différents, mais il faut voir qui va venir faire de la sociolinguistique.

On s'était aussi un peu rendu compte que certains étudiants passionnés par la sociolinguistique venaient faire le parcours sociolinguistique et didactique des langues et cultures, et il se trouvait quand même concrètement qu'il y avait trop de didactiques pour eux. Donc il n'y en avait pas beaucoup, c'est vrai, mais on m'a dit qu'il y avait quelque chose là à exploiter, à développer. [...]

On s'est dit on est un peu suicidaire mais on va essayer. Donc, on a commencé en 2015 avec beaucoup de craintes en disant mais qui va venir... ? Ça a été assez dur au début. C'est-à-dire que la première année on a eu un public qui ne savait pas pourquoi il était là. Ils venaient faire de la didactique. La deuxième année, on a été un peu plus sévères et on s'est dit non, dans la lettre de motivation, si on voit que l'étudiant veut faire de la didactique, on lui dit non, c'est pas ici, allez ailleurs. (Carmen Alén Garabato, entretien).

Malgré les doutes et une première année difficile, la formation connaît un certain succès, avec des étudiants motivés. En 2020-2021, elle faisait le plein en accueillant 32 étudiants en M1 et 32 en M2, répartis entre le présentiel et la distance. Le pari s'est donc avéré gagnant.

Au début, c'était très dur d'attirer nos étudiants, maintenant on commence à avoir chaque année 4 ou 5 ou 6 étudiants qui viennent de chez nous et qui ont été passionnés par la sociolinguistique et qui ont compris qu'avec la socio-linguistique, même si le métier de sociolinguiste n'existe pas, on peut faire certaines choses mieux que d'autres. (Carmen Alén Garabato, entretien).

Si certains étudiants, notamment étrangers (Kurdes, étudiants d'Amérique latine avec des origines indigènes, Kabyles...), s'engagent dans la formation avec des visées militantes, la majorité intègre la formation avec un intérêt général pour les langues en tant qu'outil social, avec un intérêt plus culturel (la préservation de la diversité linguistique, les discriminations langagières, linguistiques) que politique au sens propre.

Selon les responsables de formation, la plupart des étudiants qui intègrent la formation disposent déjà d'une formation didactique suffisante pour obtenir un poste d'enseignant de français. La formation leur permet d'envisager, au-delà de l'enseignement, des postes de conseils en langues auprès des décideurs de différents échelons, de concepteurs et responsables de programmes dans des organismes internationaux, nationaux, régionaux, ou dans des associations.

Le master de Montpellier montre ainsi que les formations en politiques linguistiques peuvent bénéficier d'un intérêt au-delà du cadre dans lequel elles ont émergé - les besoins du MAE et de la diffusion du français - en se projetant vers des enjeux sociétaux plus locaux et qui ont pris de plus en plus d'importance et de visibilité au cours des années 2000 en France : les politiques linguistiques en faveur des langues régionales, légitimées à l'échelon européen²⁷ et portées par différents acteurs (régions, universitaires, députés, associations...), et les politiques linguistiques migratoires, conduites là encore par différents acteurs, aux objectifs parfois divergents, qui vont de l'Etat à des associations de bénévoles.

Conclusion

Ce tour d'horizon a permis de mettre l'accent sur deux temps forts des formations en politiques linguistiques : une courte période d'une dizaine d'années (1995-2005) d'émergence, propice aux créations de ces formations, suivie d'une période où elles apparaissent plus diluées, presque invisibles dans une offre formative de masters devenue pléthorique. L'examen du champ montre qu'il a peu bougé : certaines formations ont plus de vingt ans d'existence. Mais il ne s'est pratiquement pas développé et se trouve marginalisé, sans unité, fragmenté.

Avec un petit nombre de formations dédiées, les politiques linguistiques contiennent cependant à faire partie des fondamentaux de la sociolinguistique et de la didactique des langues et du FLE. Bien que nous ne soyons pas entrés dans les détails des contenus, les deux exemples de formations présentés montrent que, même si les formations en politiques linguistiques ont largement été influencées par les orientations du MAE, elles s'en sont aussi largement émancipées. Leurs relations institutionnelles préférentielles au niveau gouvernemental ne seraient d'ailleurs pas, pour l'une et l'autre, celles tissées avec le MAE, mais celles qu'elles entretiennent, plus ou moins étroitement, avec la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF), avec une attention particulière portée aux questions de minorisation langagière et aux inégalités sociolangagières. La formation du Mans avec une centration plus didactique, relativement éloignée du FLE - la didactique du plurilinguisme -, l'ambition étant de former des acteurs de la diffusion d'approches didactiques dédiées (les approches plurielles des langues et des cultures, voir Troncy, 2014). La formation de Montpellier avec une centration plus sociolinguistique, portant sur la « gestion des plurilinguismes » (Boyer, 2010) au sens large, avec une focalisation sur des contextes sociolangagières relatifs aux langues socialement minorées - langues régionales ou langues des migrations.

Malgré ces différences, les formations en politiques linguistiques dépendent - à une exception près - d'un nombre restreint de disciplines universitaires qui ont des affinités entre elles par leur centration sur les questions sociolangagières (SDL, FLE, DDL). Ceci peut paraître assez paradoxal, alors que les politiques linguistiques, par nature, intéressent / devraient intéresser des disciplines aussi variées que les sciences politiques, les relations internationales, les sciences économiques, la gestion, les sciences de l'éducation... C'est d'ailleurs à des profils pluridisciplinaires que s'adressent la plupart des postes proposés par le MAE. Si le MAE n'est évidemment pas la seule institution susceptible d'offrir des débouchés à ces formations, il fut, tout du moins, à travers le réseau des agents en poste, le principal moteur des premières créations. Mais de toute évidence, ce champ social et de recherche, par nature pluridisciplinaire, n'intéresse pas, si ce n'est occasionnellement, les disciplines qui ne font pas des questions langagières leur focalisation centrale : il reste dans le giron des champs disciplinaires où il a émergé.

Bibliographie

- Barthélémy, F. 2007. *Professeur de FLE. Historique, enjeux, perspectives*. Paris : Hachette.
- Beacco, J.-C., Byram M. 2007. *De la diversité à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. [En ligne] : <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/from-linguistic-diversity-to-plurilingual-education-guide-for-the-development-of-language-education-policies-in-europe> [consulté le 01 juillet 2021].

- Beacco, J.-C., Byram M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., Panthier J. 2016 [2010]. *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe [En ligne] : <https://www.coe.int/web/language-policy/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilingual-and-intercultural-education> [consulté le 01 juillet 2021].
- Boyer, H., Lamuela, X. 1996. Les politiques linguistiques. In : Boyer, H. (dir.), *Sociolinguistique, territoire et objets*. Lausanne/Paris : Delachaux et Niestlé, p. 147-177.
- Boyer, H. 2010. « Les politiques linguistiques ». *Mots. Les langages du politique*, n° 94/2010, p. 67-74. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/mots/19891> [consulté le 01 juillet 2021].
- Brunier, S., Soubiron, A. 2017. *La construction de l'offre de formation dans l'enseignement supérieur*. Rapport d'enquête. Lyon : Institut français de l'éducation, ENS de Lyon.
- Calvet, L.-J. 1996. *Les politiques linguistiques*. Paris : Presses universitaires de France, Que sais-je ? n° 307.
- Castellotti, V., Huver E. 2014. Les formations professionnelles de FLE/S en France, entre diversité et qualité. In : Causa, M., Galligani, S., Vlad, M. (dir.), *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*. Paris : Riveneuve Editions, p.35-48.
- Coste, D. 1998. « 1940 à nos jours : consolidations et ajustements ». *Le français dans le monde. Recherches et applications* (« Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde »), janvier 1998, n° 23, p. 75-95.
- Godelier, M. (dir.). 1982. *Les Sciences de l'homme et de la société en France. Analyse et propositions pour une politique nouvelle*. Paris : La Documentation Française (Ministère de la Recherche et de l'Industrie).
- Holec, H., Porcher, L. 1988. Formation et filière de formation en français langue étrangère. In : Lehman, D. *La didactique des langues en face à face*. Paris : Hatier / CREDIF, p. 71-92.
- Le français dans le monde*. 1997. « 1967-1997 : 30 ans de stages BELC ». Spécial anniversaire.
- Lescure, R. 1996. « Un DESS de politique linguistique ». *Les Cahiers de l'Asdifle*, n°7, « Les politiques linguistiques », p. 128-129.
- Levitte, J.-D. 1994. « Réforme de la DGRCST : les 100 mesures ». Bordereau adressé aux chefs des missions diplomatiques et consulaires, le 3 janvier 1994. Paris : DGRCSST.
- Marcellesi, J.-B. 2003. « Sociolinguistique française, combien d'années ? ». *Cahiers de sociolinguistique*, vol. 1, n° 8, p. 273-278. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2003-1-page-273.htm> [consulté le 01 juillet 2021].
- Ministère des Affaires étrangères, Direction générale des relations culturelles scientifiques et techniques. 1996. *Une politique pour le français*. Paris. Août 1996.
- Porcher, L. 1987. *Enseigner, diffuser le français : une profession*. Paris : Hachette.
- Salon, A. 1983. *L'action culturelle de la France dans le monde*. Paris : Nathan.
- Savatovsky, D. 2011. « Disciplinarité et instances de légitimation d'un domaine de recherche : la didactique du français et des langues au CNU ». *Pratiques*, n° 149-150, p. 25-40.
- Troncy, C. 2011. Les politiques linguistiques entre cloisonnements et nouveaux épistémologiques ? In : Băluță I., Marton S. (dir.), *New research directions in political science / Nouveaux chantiers dans les sciences politiques / Noi direcții de cercetare în științele politice*. *Analele Universității din București, Științe Politice*, anul XIII, n° 1, p. 35-53. [En ligne] : <http://anale.fspub.unibuc.ro/archive/2011-1> [consulté le 01 juillet 2021].
- Troncy, C. (dir.). 2014. *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Truchot, C. 2014. « Le contexte politique et économique du CECR et les politiques linguistiques européennes ». *Les cahiers du GEPE*, n° 6. [En ligne] : <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=2685> [consulté le 01 juillet 2021].

Annexes

Annexe 1

Évolution des formations répertoriées en « politiques linguistiques »

	Avant 2004	2004-2020	2021
Discipline Université	SDL ; FLE ; DDL		Mention : SDL ; FLE ; DDL
Le Mans	Politiques linguistiques et technologies éducatives Fondateurs : J.-C Beacco, R. Lescure : - 1995 Responsables : M. Candelier, R. Lescure - 1999	*Master DDL Didactique, politiques linguistiques, TICE Parcours Diffusion des langues 2004	***Le Mans <i>Master DDL : Parcours Diversité des contextes, des publics, des approches et des langues</i> Spécialité DIF (Diffusion, ingénierie, conseil)
Angers	<i>[Voir Le Mans (formation commune)]</i>		Master DDL : Diffusion du français en pays anglophones
Besançon	Acteur international dans le domaine des langues M. Souchon - 1998 ou 1999	—	- Master FLE : Métiers du FLE, ingénierie de la formation et coopération interna- tionale (EAD) - Master FLE : Politiques linguis- tiques-éducatives et environnement numérique (Présentiel)
Lyon 2, Saint- Etienne, CEPEC (Craponne)	Langue française, coopération éducative et relations intercultu- relles (conception, formation, intervention) J.-J. Pochard, C. Delorme, J. Butin - 1998 ?	—	
Université de Provence puis Aix-Marseille	Politique et planifica- tions linguistiques R. Chaudenson (fondateur) - 1999 ? ; L.-J. Calvet, J.-P. Cuq	—	Master SDL puis FLE (2021) : Coopération linguistique et éducative
Tours	Gestion de la pluralité linguistique D. de Robillard - 2002	—	Master FLE : FLE/S PIPOL (Pluralité, Interculturel, POLitiques Linguistiques)
Paris 1		<u>Ingénierie de formation linguistique : diffusion des langues, cultures et francophonie(s)</u> 2002 – 2005 ?	<i>[Voir INALCO / Sorbonne Nouvelle]</i>

Évolution des formations répertoriées en « politiques linguistiques »

	Avant 2004	2004-2020	2021
Saint-Etienne	Maîtrise de la langue et politiques d'intégration ?		
Rouen	**Sociolinguistique (DEA)	*Master Diffusion du français 2004-2017	**Master SDL : Sociolinguistique, langue, discours 2017
Montpellier		*Master SDL Sociolinguistique et politiques linguistiques-éducatives (Solipole) C. Alén Garabato 2015-2021	Master SDL : Sociolinguistique et gestion politique et éducative des plurilinguismes (SOGPEP) 2021
Rennes 2 / Bretagne Sud			Master SDL (depuis 2017) : Francophonie, plurilinguisme et médiation interculturelle (FPMI) - 2012
Grenoble	**Sociolinguistique (DEA)		
INALCO / Sorbonne Nouvelle			**Master SDL : Sociolinguistique et approche sociale des langues
Discipline	Relations internationales (RI)		
Lyon 3 - Institut international pour la Francophonie		Master 2 Sciences politique et Relations internationales « Francophonie et mondialisation » - 2004	Master 2 Relations internationales : Francophonie et relations internationales
Discipline	Sciences de l'éducation (SDE)		
Paris (ex Paris 5)	*DESS Expertise et coopération en éducation et formation - 1999	—	Master SDE : Coopération internationale en éducation et formation
Paris-est Créteil			Master Expertise, ingénierie et projets internationaux
Amiens / U Picardie	Planification et Gestion des Projets et des Politiques d'Éducation : approche internationale		Master Diversité, éducation, francophonie
Limoges			Master Diversité, éducation, francophonies
	Diverses disciplines autres		

Évolution des formations répertoriées en « politiques linguistiques »

	Avant 2004	2004-2020	2021
	<p>14 DESS Développement ; coopération ; humanitaire...</p>		<p>Master : Coopération internationale : 23 Diffusion : 6 Expertise internationale / expert international : 56 Francophonie : 8 Direction de projets ou établissements culturels : 21 = plus de 100 formations.</p>

Sources : Avant 2004 : Site ACAD MAE (dernière mise à jour, 2004) : <http://fle.asso.free.fr/aal/DESS-FLE.htm>

2021 : site « Trouver mon master » : le portail national des masters : <https://www.trouvermonmaster.gouv.fr/>

Légende :

FLE : français langue étrangère ; DDL : Didactique des langues ; SDL : Sciences du langage ; EAD : enseignement à distance * Informations d'origines diverses. ** Master en Sociolinguistique.

***Master comportant une dimension « politiques linguistiques », non affichée comme telle : il faut se référer aux mots-clés « associés ». Le tiret (-) indique une continuité probable.

Annexe 2

Evolution des contenus du DESS Politiques linguistiques et technologies éducatives / Master « DIF » de l'université du Mans

1995-1996

DESS Politiques linguistiques, technologies éducatives et didactique des langues (universités du Mans et d'Angers)

Module 1	Politiques linguistiques Stratégies globales et locales (objectifs et stratégies, modalités d'intervention, élaboration de cursus et de matériel d'enseignement)
Module 2	Analyses anthropologiques et sociologiques des institutions, des situations et des cultures éducatives
Module 3	Analyses du discours
Module 4	Introduction à la microédition : traitement de texte, PAO, mise en forme de matériel d'enseignement
Module 5	Edition scolaire : fabrication, techniques éditoriales et analyses de marché
Module 6	Analyse et élaboration de matériel pédagogique
Module 7	Méthodologie de l'évaluation des projets éducatifs, des enseignements des personnels et des connaissances

Source : Lescure 1996.

2020-2021

Master 2 Didactique des langues - Mention Diversité des situations, des approches et des langues - spécialité « DIF » (Diffusion, ingénierie, conseil)

UE	Unités d'enseignement communes Master 2 : 2 UE obligatoires
3D	Méthodologies de recherche en éducation, sociolinguistique et didactique des langues
45D	Apprentissage collaboratif à distance et réflexivité
	Module (Parcours) DIV : 4 UE / 7 thématiques au choix
1	Thématique DIF : Diffusion, ingénierie, Conseil : 4 UE au choix parmi 5
4D	Politiques linguistiques éducatives : concepts, études de cas, stratégies (obligatoire)
26D	Analyse économique des systèmes éducatifs et du marché des langues
27P	Analyse anthropologique et sociologique des systèmes éducatifs et du marché des langues
30P	Audit linguistique et évaluation des formations en langues et des personnels
35P	Coordination pédagogique

Source : Site de l'université du Mans, février 2021 : <http://www.univ-lemans.fr/fr/formation/catalogue-des-formations/master-lmd-MLMD/arts-lettres-langues-0003/master-didactique-des-langues-IXREOKDS.html>

Annexe 3

Contenus de la formation Sociolinguistique et politiques linguistiques-éducatives (SOLIPOLE) de l'université de Montpellier 2015-2021

Master 1

UE 1	TRONC COMMUN MENTION SDL
	Sociolinguistique et didactique
UE 2	ENSEIGNEMENT COMMUN (EC) - 1 ECUE au choix : ECUE 2.1 Phrase, texte, discours ECUE 2.2 Sciences du langage et humanités numériques
UE 3	Sociolinguistique de la variation
UE 4	Politiques linguistiques en France
UE 5	Politiques linguistiques en Francophonie
UE 6	Langues en danger et revitalisation
UE 7	Langue vivante
UE 8	Les métiers de la gestion des langues et stage ECUE 8.1 Les métiers de la gestion des langues ECUE 8.2 Stage (30 h minimum) et rapport de stage

Master 2

UE 1	Sociolinguistique des contacts de langues
UE 2	Dialogisme et analyse des discours médiatiques
UE 3	Politiques linguistiques-éducatives en Europe
UE 4	Sociolinguistique et anthropologie du langage
UE 5	Contacts des langues en Francophonie
UE 6	Langue vivante
UE 7	Méthodologie de la recherche et travail de recherche ECUE 7.1 Méthodologie de la recherche ECUE 7.2 Travail de recherche personnel (au moins 80 pages)

Source : Site de l'université de Montpellier, février 2021 :

<https://itic.www.univ-montp3.fr/fr/formation/mastersmasters-sciences-du-langage-di-mip-solipole/parcours-solipole>

Notes

1. Nous remercions pour le temps qu'ils nous ont accordé et les précisions qu'ils ont apportées Michel Candelier et Jean-François Bourdet (Université du Mans) et Carmen Alén Garabato et Henri Boyer (Université de Montpellier).
2. D'abord DESS « Politiques linguistiques et technologies éducatives », puis Master « Diffusion des langues ».
3. Devenue « SOGEPEP » - Sociolinguistique et gestion politique et éducative des plurilinguismes - depuis la rentrée 2021.
4. Avant 2005, les formations universitaires en France étaient composées de trois cycles précédant le doctorat : le premier cycle, de deux années, conduisait au diplôme d'études universitaires générales (DEUG) ; le deuxième cycle, était composé de deux années, la première conduisant au diplôme de licence (bac +3), la seconde au diplôme de maîtrise (bac +4) ; le troisième cycle universitaire (bac +5) incluait une année de formation, soit directement professionnalisante (DESS), soit conduisant au doctorat (DEA).
5. Réforme LMD de 2005, qui reprend la première lettre de chacun des trois cycles d'études issus de la réforme : Licence (bac +3), Master (bac +5), Doctorat (bac +8). En nombre d'années post bac, le master est l'équivalent d'un DEA ou d'un DESS de la configuration précédente.
6. ACAD-MAE : <http://fle.asso.free.fr/aal/DESS-FLE.htm>
7. Dont Roger Pihlion (entretien dans cet ouvrage) a été le premier président, avant d'avoir en charge la Sous-direction de la politique linguistique à la Direction générale des relations culturelles, scientifiques et techniques (DGRCSST) du MAE.
8. La liste présente quelques formations en Belgique ou en Suisse dont nous n'avons pas tenu compte. Nous restons focalisée sur le champ français.
9. <https://www.trouvermonmaster.gouv.fr/>
10. Pour la mention FLE, par exemple, nous avons dû effectuer une recherche avec les mots-clés « FLE », « français langue étrangère » et même seulement « français » pour avoir la liste complète des masters mention FLE...
11. Arrêté du 4 février 2014 fixant la nomenclature des mentions du diplôme de master. Disponible sur Légifrance : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000028583174/>
12. Le tableau-inventaire qui contraste les deux périodes retenues présente les formations en politiques linguistiques selon un critère disciplinaire et de pertinence : les formations ad hoc (disciplines de référence SDL, FLE, DDL, RI) ainsi que les formations en sociolinguistique figurent en haut du tableau du tableau. Il présente aussi une ébauche de recensement pour la période intermédiaire (2004-2020), faite à partir d'informations éparées, en tout état de cause, très parcellaires.
13. Voir la colonne 2004 du tableau en annexe 1.
14. Acteur international dans le domaine des langues (Besançon) ; Langue française, coopération éducative (Lyon 2) ; Diffusion des langues, cultures et francophonie(s) (Paris 1) ; Gestion de la pluralité linguistique (Tours) ; Maîtrise de la langue et politique d'intégration (Saint-Etienne).
15. 32 masters SDL ; 18 masters FLE ; 12 masters DDL.
16. Voir le tableau en annexe 1, dernière colonne.
17. Coopération linguistique et éducative (Aix-Marseille) ; Politiques linguistiques-éducatives et environnement numérique (Besançon) ; SOGEPEP - Sociolinguistique et gestion politique et éducative des plurilinguismes (Montpellier) ; FLE/S PIPOL - Pluralité, Interculturel, Politiques Linguistiques (Tours). Ces deux dernières formations se trouvent déjà dans le groupe des formations en sociolinguistique.
18. Institut fondé en 2001 par Michel Guillou, recteur de l'Agence universitaire de la Francophonie de 1990 à 1999.
19. Il faudrait examiner un à un dans le détail les programmes de chaque formation relative à ces champs connexes. Les quelques programmes examinés au hasard indiquent en tout cas que les questions langagières sont absentes.

20. Recherche sur les mots-clés « coopération internationale », « expertise internationale » ; « expert international ».
21. Bureau d'étude des langues et des cultures. Créé en 1959, sous la dénomination BEL (Bureau d'études et de liaison pour l'enseignement du français dans le monde), rattaché au ministère des Affaires étrangères, il avait pour mission de préparer les professeurs de français détachés à l'étranger.
22. Une enquête précise serait à réaliser auprès des agents en poste ou en examinant les profils attendus qui figurent sur les fiches de postes proposés chaque année à candidature.
23. Entretien à distance réalisé avec J.-F. Bourdet le 12 février 2021 (30') ; entretien à distance avec M. Candelier, le 5 novembre 2020 (60').
24. J.-C. Beacco a été attaché linguistique puis attaché culturel de l'Ambassade de France à Rome avant d'obtenir le poste à l'université du Mans. R. Lescure a été directeur du CAVILAM (Centre d'approches vivantes des langues et des médias) de Vichy.
25. M. Candelier a été président de l'APLV (Association des professeurs de langue vivante), membre fondateur et président de l'ACEDLE (Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères) et de l'association EDILIC (Éducation et diversité linguistique et culturelle). Il initie et coordonne depuis 1997 des programmes du Centre européen pour les langues vivantes (CELV), consacrés à l'éveil aux langues et aux approches plurielles.
26. Entretien réalisé à distance le 31 octobre 2020 (50').
27. La Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, produite par le Conseil de l'Europe, date de 1992 ; la France l'a signée en 1999 - sans l'avoir encore ratifiée, ce qui donne régulièrement lieu à de tumultueux débats.



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Éléments de réflexion pour le discours formatif en matière de politiques linguistiques en Tunisie

Riadh Kossentini

Ministère de l'Éducation, Tunisie

riadhkossentini@yahoo.fr

Reçu le 15-08-2020 / Évalué le 20-10-2020 / Accepté le 15-02-2021

Résumé

Les politiques linguistiques en Tunisie pendant la période postcoloniale ont placé l'arabe littéraire et le français en position stratégiquement dominante et ont eu le mérite de rapprocher deux cultures différentes. Les enjeux éducatifs et sociaux actuels et les grandes tendances internationales en matière de didactique des langues et des approches plurilingues constituent des moyens d'action et de réflexion sur une politique publique tributaire du contexte politique, social et linguistique et présentent désormais des points de repère pour la formation des inspecteurs pédagogiques en la matière.

Mots-clés : politiques linguistiques, formation, plurilinguisme, interculturel

Elements of reflection for formative discourse on language policies in Tunisia

Abstract

Language policies in Tunisia during the post-colonial era put forward MSA (Modern Standard Arabic) and French. It tightened the links between those different cultures. The current educational and social challenges, the international didactics in language and culture trends, and multilingual approaches constitute action and reflection tools for public policy. The latter depends on the social and linguistic context. In fact, these tools are considered landmarks in the language policies for the inspectors training.

Keywords: Language policies, Training, Multilingualism, Intercultural

Introduction

L'approche des politiques publiques s'est développée dans plusieurs pays grâce à la mise en évidence du rôle des professionnels. Elle est souvent orientée vers « la solution de problèmes publics dans l'environnement, et ce par des acteurs politiques dont les relations sont structurées, le tout évoluant dans le temps » (Lemieux, 1995 : 7). Il faut relever ici que ce sont les manifestations d'un problème qui constituent le point de départ d'une prise de conscience et d'un débat sur une

politique publique. Les problématiques relatives au statut et à l'usage des langues, à cet égard, déterminent les choix à effectuer dans le cadre d'une politique linguistique et exige un rôle clé des professionnels de l'intervention linguistique.

En Tunisie, les politiques linguistiques postcoloniales ont eu le mérite de rapprocher deux cultures : arabo-musulmane et franco-occidentale, et de constituer un moyen d'ouverture et d'accès à la modernité. L'importance accordée à la langue arabe, le statut de langue étrangère privilégiée octroyée à la langue française et l'arabe dialectal utilisé comme langue véhiculaire non statuée dans le système éducatif, ont tous donné lieu à un plurilinguisme qui a mixé les cultures et prôné les mélanges civilisationnels durant des décennies.

Cependant, depuis des années, des phénomènes linguistiques et éducatifs et des représentations sociales sur les langues ont pu identifier des dysfonctionnements dans l'intervention des acteurs et les choix des décideurs. En effet, plusieurs indices ont montré que le niveau global en français, 1^{ère} langue étrangère enseignée, est faible : une réalité confirmée par l'enquête PISA (Veltchef, 2006 : 86) et par l'exode massif vers les écoles privées dans la recherche d'un enseignement précoce et efficace des langues. Les déclarations officielles et médiatiques expriment en outre l'inquiétude quant à la défaillance dans la gestion de la fonction éducative et socialisante de l'école (les éducations à, les compétences de vie...). Il s'ajoute à cette situation une faible adaptation aux grandes tendances internationales et européennes qui semblent accorder aux langues étrangères et aux compétences plurilingues et interculturelles une place plus importante qu'auparavant.

Ainsi, la redéfinition des politiques linguistiques, suivant une démarche cohérente et prônant une éducation plurilingue est désormais inévitable dans le contexte tunisien actuel. Cela nécessite la clarification des principes, la définition de finalités, l'analyse de la situation, l'inventaire des ressources, des attentes et des besoins et la mise en œuvre et l'évaluation de ces mesures (Beacco, Byram 2007 : 9). Cette démarche, ne peut trouver toute sa pertinence que si on accorde une plus grande priorité à l'analyse de la politique linguistique et des pratiques d'intervention dans la formation des inspecteurs pédagogiques et on les dote de moyens d'action et de réflexion sur une politique tributaire des contextes politiques, sociaux et linguistiques.

1. Les caractéristiques des politiques linguistiques menées en Tunisie depuis l'indépendance

L'élaboration d'une politique linguistique ancrée dans la réforme curriculaire doit tenir compte du contexte sociolinguistique et suppose l'existence d'un pouvoir capable de la concevoir et d'un appareil susceptible de la mettre en œuvre.

Ces considérations nous conduisent à la nécessité de commencer par un aperçu du contexte tunisien et les grandes orientations des réformes éducatifs menées dans ce pays.

1.1. Présentation du contexte

La Tunisie est un État du Maghreb arabe situé en Afrique du Nord. Au travers des siècles, son territoire a été sous influence de plusieurs civilisations : carthaginoise, romaine, aghlabide, ottomane, française...

En 1956, La Tunisie devient un pays indépendant après avoir connu le protectorat français de 1881 à 1956. Un an après l'indépendance, Habib Bourguiba est devenu le premier président de la République et s'est engagé dans la construction d'un État moderne. En 1987, il a été destitué par le premier ministre Zine El-Abidine Ben Ali qui est resté vingt-trois ans à la tête d'un régime autoritaire sans pouvoir fixer les bonnes priorités du secteur de l'éducation. Le 14 janvier 2011 Ben Ali a été chassé par une révolution populaire. Depuis cette date les gouvernements se succèdent et promettent de concrétiser les objectifs de la révolution. Dix ans après la transition démocratique, personne n'est en mesure de prédire les évolutions futures.

La position de la Tunisie à l'intersection entre le bassin méditerranéen, l'Europe et l'Afrique a contribué à la diversité culturelle et linguistique du pays. L'arabe tunisien par exemple, considéré comme un dialecte dérivé de l'arabe littéral et parlé par la quasi-totalité de la population, a subi l'influence de plusieurs langues anciennes telles que le berbère, le latin, le phénicien, ainsi que l'emprunt à de nombreuses langues vivantes telles que le français, l'italien, et le turc... Cette langue a subi, durant le protectorat français, l'imposition de la langue française au travers des institutions éducatives. Depuis l'indépendance, la politique linguistique relative à ces deux langues a été étroitement liée aux questions d'identité et de modernité.

1.2. Repérage des langues en présence

La langue arabe est désignée comme langue officielle dans l'article premier de la Constitution du 31 Janvier 2014 : « La Tunisie est un État libre, [...] l'arabe sa langue et la République son régime. Le présent article ne peut faire l'objet de révision ». (Journal Officiel de la République Tunisienne (JORT), 2015 : 9). L'article 39 qui constitue la référence pour les choix éducatifs et les politiques linguistiques futures insiste sur le rôle de L'État qui « ...veille également à l'enracinement des

jeunes générations dans leur identité arabe [...]. Il veille à la consolidation de la langue arabe, sa promotion et sa généralisation ». (Ibidem : 13). L'Article 9 de la loi d'orientation de l'éducation et de l'enseignement scolaire attribue également à l'arabe le statut de « langue nationale » en affirmant que « L'école est appelée essentiellement à donner aux élèves les moyens de maîtriser la langue arabe, en sa qualité de langue nationale » (JORT, 2002a : 6).

L'arabe tunisien, nommé également « dialecte tunisien » est la langue maternelle et véhiculaire. Il sert de moyen de communication à la population. Il est le résultat d'une interaction linguistique de l'arabe classique (arrivé suite aux invasions arabes du VII^e siècle) avec les langues locales ou voisines et des influences culturelles et plus récemment médiatiques. Le fait de le nommer « dialecte » repose sur un point de vue social et politique et non linguistique (Jerad, 2004 : 525-544).

Les références officielles, linguistiques et didactiques, montrent en outre que le statut du français oscille entre une langue co-officielle (ibidem), une langue étrangère (ministère de l'Éducation, 2004 : 51) et une langue étrangère privilégiée (Sayah, 1997 : 57). M. Miled évoque même l'existence d'indicateurs significatifs d'un statut formel de langue seconde (Miled, 2007 : 79-86).

La Tunisie a vécu selon M. Sayah « une situation linguistique caractérisée par un bilinguisme arabe-français, qui se greffe sur une diglossie arabe dialectal-arabe littéral » (Sayah, 1997 : 57). Les pratiques réelles, d'après lui, montrent qu'il y a « francophonisation progressive de l'espace tunisien et cela malgré la politique d'arabisation par les détenteurs du pouvoir » (ibidem : 60-61). L'offre de formation en français traduit clairement ce statut privilégié.

1.3. Offre de formation en langues

L'organisation et la gestion de l'enseignement sont confiées au ministère chargé de l'Éducation qui gère les deux niveaux.

- L'enseignement de base : dure neuf ans de scolarité et se divise en deux étapes distinctes : six années d'école primaire (premier cycle de l'enseignement de base) et trois années d'enseignement préparatoire au collège (deuxième cycle de l'enseignement de base) ;
- L'enseignement secondaire : dure quatre ans à la fin desquels les élèves passent le baccalauréat.

Le système éducatif tunisien fonctionne essentiellement dans le cadre du décret fixant les attributions du ministère de l'Éducation et de la Formation et de la Loi

d'orientation de l'éducation et de l'enseignement scolaire de 2002. Parmi les grandes orientations de la politique linguistique depuis cette année-là figurent le renforcement de l'enseignement des langues et la formation professionnalisante des enseignants qui devait répondre aux défis à relever, notamment à ceux relatifs au niveau global de la population scolaire considéré faible en français lors des évaluations PISA (Veltcheff, 2006 : 86), ainsi qu'aux compétences linguistiques des enseignants du primaire en français, jugées non satisfaisantes.

L'enseignement de la langue arabe se fait dans tous les cycles de l'enseignement de façon à garantir, selon la Loi d'orientation de 2002, sa maîtrise comme moyen de communication et de culture, et son utilisation pour apprendre et produire dans les différents domaines du savoir.

L'enseignement des langues étrangères constitue un des axes majeurs de la politique éducative tunisienne. « Le français étant la première langue étrangère étudiée par les élèves tunisiens, sa maîtrise par les jeunes représente à la fois une option et un défi » affirment Hammami et Dutrey (2006 : 67). Le statut particulier du français en Tunisie a fait que cette langue est enseignée, depuis des décennies, dès la 3^e année du 1^{er} cycle de l'enseignement de base, environ à l'âge de 8 ans, sur un volume horaire hebdomadaire important (8 heures), et depuis l'année scolaire 2019-2020, dès la deuxième année, à l'âge de sept ans. Après huit années d'apprentissage, elle devient, dans le cycle secondaire (les quatre années du lycée), la langue d'enseignement des disciplines scientifiques, techniques, économiques et de gestion (ibidem).

L'anglais est la deuxième langue étrangère obligatoire. Sa présence se réfère à l'article 9 de la Loi d'orientation : « l'école est appelée à donner aux élèves les moyens de maîtriser la langue arabe et deux langues étrangères au moins » (JORT, 2002b : 6). Son enseignement commence au cycle primaire, à partir de la 6^{ème} année, et depuis 2019 à partir de la 4^e année, sur un volume horaire hebdomadaire moins important que le français (2 heures). L'anglais, comme le français, fait partie, selon l'article 51 de la Loi d'orientation des langues étrangères, des langues « enseignées dès le premier cycle de l'enseignement en tant qu'outils de communication et moyens d'accès direct aux productions de la pensée universelle et ce qu'elles véhiculent comme techniques, théories scientifiques et valeurs civilisationnelles... » (JORT, 2002b : 17).

Au secondaire, les élèves peuvent choisir comme option une troisième langue étrangère (l'allemand, l'espagnol, l'italien, le chinois, le turc ou le russe) dont la finalité est de « communiquer oralement et par écrit, prendre connaissance de quelques aspects marquants de la culture et de la civilisation du pays et de

s'imprégner davantage des principes d'ouverture et de tolérance » (ministère de l'Éducation, 2006).

1.4. Rôle de la politique linguistique

Afin d'identifier les différents acteurs de la politique linguistique pendant la période postcoloniale, nous ferons un rappel historique des réformes et des décisions qui ont marqué les orientations. Juste après l'indépendance, Bourguiba, à l'époque président de la République, a affirmé à la fois le rôle de la langue arabe et la place d'un bilinguisme favorisant le français, symbole de progrès et de modernité.

La première réforme a été instituée par la Loi n° 58-118 du 9 novembre 1958 et a fondé un système éducatif national unifié. Appelée « La réforme Messâadi », selon le nom du ministre de l'Éducation de l'époque, elle a été marquée par le bilinguisme et la francophonie déclarée. Dans les chartes éducatives de cette époque, « l'arabe était désigné comme langue nationale et était enseigné pour affirmer l'identité nationale tunisienne et arabe. Le français avait le statut de langue véhiculaire des sciences et des techniques » (Jerad, 2004 : 525-544). En 1970, le pays devient membre de l'Organisation Internationale de la Francophonie. Pendant la même période, M. Mzali, Ministre de l'Éducation, déclare que l'arabisation est une priorité. Le ministère a opté pour un processus progressif dans la mise en œuvre de cette politique : dans le secondaire, on a arabisé les humanités (philosophie, histoire et géographie). Quant aux matières scientifiques et techniques, elles sont restées en français au secondaire et au supérieur.

La réforme de Charfi (par référence au nom du ministre de l'Éducation), est la deuxième réforme instituée par la Loi n° 91 - 65 du 29 juillet 1991. Elle a instauré le principe de l'obligation scolaire de 6 à 16 ans. Elle s'est fixée comme objectif l'enracinement de la culture et de l'identité arabo-musulmane et donc le renforcement de l'arabe comme langue nationale à travers la poursuite de l'arabisation.

La troisième réforme, consacrée par La loi n°2002 - 80 du 23 juillet 2002, a visé la révision en profondeur du système éducatif. Le ministère de l'Éducation a conduit un projet intitulé « Programme de rénovation de l'enseignement du français dans le système éducatif tunisien » (PREF-SET). Des études évaluatives ont été menées par des bureaux d'études et des experts nationaux et étrangers et ont fourni des informations qui témoignent de la persistance de dysfonctionnements au niveau de l'enseignement-apprentissage des langues et de la faiblesse du niveau global de la population scolaire en langues étrangères. Un autre programme pour la mise en œuvre du projet « École de demain » (2002-2007) citait parmi ses priorités le renforcement des langues.

En 2014, le ministère de l'Éducation lance une nouvelle réforme. Le Centre international d'études pédagogiques (CIEP), a été mobilisé pour apporter un appui technique en ingénierie curriculaire. Le curriculum général élaboré a défini quatre domaines en synergie parmi lesquels celui du « langage et [de la] communication ». Les objectifs noyaux relatifs à ce domaine traduisent les mêmes orientations dans la politique linguistique. Dans l'attente de son adoption de façon officielle, des perspectives d'opérationnalisation gageraient à être mises en exergue.

2. Politiques linguistiques et formation des inspecteurs pédagogiques

Les acteurs des politiques linguistiques sont nombreux. L'inspecteur pédagogique est l'un des éléments dont le statut confère le rôle d'un acteur incontournable pour la réflexion sur le système éducatif et la mise en œuvre des nouvelles perspectives. Une prise en compte de ses compétences et représentations est l'entrée choisie pour aborder les retombées de ces politiques sur les systèmes de formation.

2.1. Un corps qui occupe une place importante dans le système éducatif

Grâce à leur expertise didactique et pédagogique, les inspecteurs pédagogiques ont été toujours considérés comme des acteurs essentiels dans le pilotage de l'action pédagogique, la mise en œuvre des réformes et la mesure de l'efficacité du système éducatif et de ses acteurs.

Le Décret gouvernemental n° 2017-297 du 13 février 2017, portant sur le statut particulier du corps de l'inspection pédagogique des écoles primaires par exemple, définit trois domaines d'attribution : l'audit scolaire, l'ingénierie de la formation et la recherche éducative. Le premier domaine donne accès à l'évaluation de l'ingénierie curriculaire, des programmes, des contenus, des manuels scolaires, des outils et les supports didactiques, du rendement interne des établissements éducatifs et du fonctionnement des structures des écoles primaires (JORT, 2017 : 798-799).

Leurs contributions sont issues de leurs tâches en tant qu'inspecteurs praticiens (rédiger un rapport d'audit, expertiser et analyser un dispositif pédagogique, ...) ou inspecteurs chargés de postes administratifs au sein du ministère de l'Éducation (en tant que directeurs ou directeurs généraux, ...).

Évoquer cette question permet d'envisager l'écart qui existe entre leurs missions et leur formation en matière de politique linguistique qui n'a jamais fait l'objet d'une discipline à part entière.

2.2. Une formation en politique linguistique qui fait défaut

Mon parcours professionnel en tant qu'inspecteur pédagogique ainsi que mon expérience dans des commissions chargées d'évaluer les portfolios des élèves-inspecteurs, m'ont permis de recueillir des informations sur la formation de ce corps en matière de politique linguistique.

À l'exception de quelques notions intégrées dans la formation initiale ou continue portant sur le système éducatif tunisien et le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), les autres thèmes de formation ne permettent pas la maîtrise des objectifs linguistiques que l'on vise, ni les moyens à mettre en œuvre pour les atteindre. La formation, telle qu'elle est planifiée et mise en œuvre, n'a pas toujours suffisamment assuré l'appropriation ni la contextualisation de la démarche requise. Les composantes des compétences professionnelles visées éprouvent l'insuffisance que l'on peut relever par rapport aux enjeux de professionnalisation en matière de politique linguistique, à savoir : mise à disposition des inspecteurs d'outils d'analyse des systèmes éducatifs en relation avec les contextes sociodidactiques dans lesquels ils se trouvent, mise en évidence de la diversité des situations plurilingues dans le monde, perspectives d'étude des politiques linguistiques comme mode de gestion du plurilinguisme, prise de conscience des grandes tendances internationales, idéologies et linguistiques, prise de conscience des principes épistémologiques et méthodiques (notions, conduite d'un intérêt collectif, liaisons avec l'ensemble de la politique éducative, adaptations aux évolutions du contexte, engagement des acteurs, ...).

2.3. Des représentations linguistiques qui font obstacle

L'enseignement des langues et des cultures a connu une évolution remarquable, notamment depuis l'avènement de l'approche actionnelle et du plurilinguisme (Conseil de l'Europe, 2005). Pourtant, une conception plutôt traditionnelle persiste chez les professionnels de l'éducation, et un débat stérile, se trompant de cible, continue à exister, sur l'identité de la langue qui doit occuper la première place après la langue maternelle à l'aire de la domination de l'anglais sur le français, nommé langue mondiale et internationale. On n'a pas pu retenir le développement de la compétence plurilingue par exemple comme la finalité commune qui devrait s'appuyer sur l'acquis et le valoriser.

Un schéma d'enseignement-apprentissage classique persiste également au niveau des choix curriculaires. Des choix inscrits dans une tradition homogénéisante des pratiques linguistiques dans l'enseignement-apprentissage des langues (Forlot,

2014 : 5) s'inspirant des modèles anciens : une focalisation sur le respect de la norme, morphosyntaxe et orthographe, un apprentissage axé souvent sur l'écrit, la référence à une pratique pédagogique monolingue par la juxtaposition cloisonnée des enseignements linguistiques, ...

En outre, les milieux d'enseignement ont tendance à réduire « politique linguistique » à « politique de l'enseignement des langues » (Porcher, Faro-Hanoun, 2000 : 9). Il conviendrait donc de fonder la réflexion sur ces représentations et de l'adapter pragmatiquement au besoin du contexte tout en mettant l'accent sur une « politique linguistique et culturelle » (ibidem : 8).

3. Points de repère pour l'aménagement de la politique linguistique et du discours formatif

Le bilan de la politique linguistique adoptée dans le domaine de l'éducation depuis plus qu'un demi-siècle fait apparaître une constante qui consiste à « minimiser la variation linguistique » (Laroussi, 1996 : 230) et montre comment cette politique est au centre d'un « double paradoxe » (Jerad, 2004 : 525-544) puisqu'elle « se réclame officiellement du monolinguisme arabe dans une situation réelle de multilinguisme » (ibidem). Le but de cette partie est d'examiner brièvement certains moyens de réflexion au regard des spécificités du contexte et des tendances internationales.

3.1. Le statut des langues en présence

Il importe de savoir que l'arabe littéraire et le français, ne sont ni l'une ni l'autre la langue maternelle des Tunisiens et que la dépréciation de l'arabe tunisien est le résultat d'un processus de minoration linguistique, considérant cette variante linguistique comme vulgaire ou inférieure. On a considéré à tort l'arabe littéraire (variété apprise à l'école considérée prestigieuse) comme langue maternelle (Laroussi, 1996 : 232), alors qu'il s'agit de deux langues différentes structurellement.

Malgré son statut, cette langue peut initier, à travers une démarche d'éveil aux langues, à la réflexion sur la diversité linguistique et culturelle et sur des marques d'altérité. Elle peut avoir une grande importance dans la construction identitaire de chacun. Sa coexistence avec l'arabe littéraire, me semble-t-il, peut avoir le mérite de développer une compétence plurilingue chez les apprenants, dès le premier âge.

Certes, la réflexion sur la diversité linguistique et culturelle associée à l'orientation vers l'enseignement précoce des langues étrangères constitue un élément de réflexion très utile pour alimenter le débat sur le discours formatif.

3.2. Le plurilinguisme comme principe fondateur

Prendre des repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues sur un terrain plurilingue est un enjeu primordial dans la formation des inspecteurs. Plusieurs préalables s'y rattachent et sont donc à prendre en compte : la situation de multilinguisme, les langues en présence, les mélanges civilisationnels durant des décennies, le plurilinguisme et l'éducation plurilingue qui « n'ont pas pour objet l'enseignement simultané de plusieurs langues, l'enseignement fondé sur des comparaisons entre les langues ou l'enseignement du plus grand nombre de langues possibles, mais le développement de la compétence plurilingue et celui de son éducation interculturelle, comme forme du vivre ensemble » (Beacco, Byram, 2007 : 18). On affirme ici une logique sociologique fondée sur l'éducation à l'altérité et à la citoyenneté mondiale.

Tout cela doit conduire à adopter une posture consistant à redéfinir la politique publique en faveur de la pluralité linguistique et culturelle et à « apprendre à apprendre dans et par la pluralité, de façon articulée, en insérant les éléments nouveaux dans le réseau des ressources disponibles et en s'appuyant sur cette évolution constante pour développer les nouveaux apprentissages » (Castellotti, Moore, 2008 : 250).

3.3. L'approche interculturelle

Les évolutions de la didactique des langues pendant les dernières années ont fait émerger quelques approches dites « plurielles ». Elles ont en commun de « reposer sur des principes didactiques préconisant l'appui sur des phénomènes relevant d'une ou plusieurs aire(s) culturelle(s) pour en comprendre d'autres relevant d'une autre aire culturelle » (Candelier et al., 2012 : 6) parmi lesquelles l'approche interculturelle qui prône « la mise en œuvre de stratégies destinées à favoriser la réflexion sur les modalités du contact entre individus disposant d'arrière-plans culturels différents » (ibidem). Cette hétérogénéité culturelle est présente dans les groupes nationaux comme dans tout groupe puisque les cultures individuelles sont elles aussi « composées de subcultures variées » (Abdallah-Pretceille, Porcher, 1996 : 14). C'est pourquoi, l'élaboration d'une authentique communication interculturelle au sein de l'institution éducative constitue « le moyen le plus sûr de redonner à l'enseignement pertinence, sens et modernité » (ibidem).

Sous la même entrée didactique, l'adjectif « interculturel » est utilisé par C. Puren pour désigner l'une des cinq composantes de la compétence culturelle, à savoir : la composante, transculturelle, métaculturelle, interculturelle,

pluriculturelle et co-culturelle (Puren, 2015 : 1). La composante interculturelle est « celle qu'on utilise dans un cadre de communication avec des étrangers, dans le cadre de rencontres, d'échanges, de voyages ou de séjours » (ibidem). Son domaine principal s'attache aux représentations et ses activités de références sont axées sur les actes de découvrir et communiquer.

Une définition large du terme « interculturel » engloberait, selon l'UNESCO les interactions politiques ou économiques internationales dans le cadre desquelles des personnes de deux ou plusieurs pays agissent ou exercent une influence les uns sur les autres (UNESCO, 2013 : 12). La communication interculturelle requiert donc des compétences interculturelles.

C'est pourquoi il importe de situer la compétence interculturelle au carrefour des enjeux éducatifs actuels. Un plurilinguisme, bien conduit et bien vécu, est un « plus » d'humanité. Il peut résider dans les intelligences que cette compétence peut intégrer (intelligence émotionnelle, intrapersonnelle, interpersonnelle,...), dans les « éducations à » qu'elle peut englober (à la citoyenneté locale et mondiale ...), dans les compétences de vie auxquelles elle peut être associées (d'ordre de communication, de pensée critique, de citoyenneté active,...), ou dans les savoirs nécessaires à l'éducation du futur relatifs à la compréhension telle que définie par E. Morin en tant que « bases sûres » de l'éducation pour la paix (Morin, 1999 :11), à savoir la compréhension mutuelle et l'intercompréhension.

Conclusion

L'enseignement des langues étrangères a constitué un des axes majeurs de la politique linguistique postcoloniale en Tunisie. La constante de la « glottopolitique » (Laroussi, 1996 : 229) dans ce pays consiste à valoriser le rôle de l'arabe littéraire et la place d'un bilinguisme favorisant le français, symbole de progrès et de modernité et à minorer l'arabe tunisien considéré comme une forme dialectale de l'arabe littéraire bien qu'il s'agisse de deux langues différentes structurellement. Cette politique a eu le mérite de rapprocher deux cultures : arabo-musulmane et franco-occidentale, et de constituer un moyen d'ouverture et d'accès à la modernité. L'importance accordée à la langue arabe et le statut octroyé à la langue française ont donné lieu à un plurilinguisme dont la reconnaissance officielle est limitée.

En ce temps où l'on assiste à de grandes mutations socio-économiques, il importe d'officialiser ce processus, d'envisager une politique linguistique tributaire des contextes politiques, sociaux et linguistiques actuels et de définir des objectifs explicites et clairs. Cependant, le discours formatif en matière de

politique linguistique dans la formation des inspecteurs pédagogiques n'a pas pu suivre les mutations qu'a connu le pays et les enjeux qui y sont associés. Plusieurs compétences semblent être absentes du programme de formation et plusieurs représentations entrecroisées sur les langues en présence et leurs acquisitions semblent reposer sur des croyances, stéréotypes et schémas d'interprétation plutôt personnels que collectifs. Peu d'entre eux sont capables de mener une analyse des objectifs qui conduisent la politique linguistique en Tunisie dans une perspective d'amélioration.

Compte tenu des constats portant sur ces aspects lacunaires, nous avons essayé de définir des points de repère comme moyens d'action et de réflexion au profit de ce corps très sollicité dans la définition des orientations éducatives. Les axes de formation que nous souhaitons devraient s'appuyer sur des préalables sociolinguistiques. Les réflexions sur le statut des langues en présence, le plurilinguisme et l'éducation plurilingue, l'approche interculturelle et les différentes considérations de la situation linguistique sont tous des axes indispensables dans la formation d'acteurs, à la fois participants à la définition des aménagements linguistiques et responsables de la mise en pratique des choix adoptés.

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M., Porcher, L. 1996. *Éducation et communication interculturelle*. Paris : P.U.F.
- Beacco, J.-C., Byram, M. 2007. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Castellotti, V., Moore, D. 2011. « La compétence plurilingue et pluriculturelle : genèse et évolutions d'une notion-concept ». In : Blanchet, Ph., Chardenet, P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris, Éditions des archives contemporaines (EAC), en partenariat avec l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), p. 307-312.
- Forlot, G. 2014. De l'anglais dominant dans l'éducation : contributions sociolinguistiques à des réinterprétations didactiques. In : Udave, J.-P. (dir.), *Plurilinguisme à l'école et formation des enseignants : enjeux didactiques et pédagogiques*, n°42, p. 6-19. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/trema/3169> [consulté le 29 mars 2020].
- Hammami, M., Dutrey, J.-F. 2006. « L'enseignement du français en Tunisie : un programme ambitieux de rénovation et de soutien ». *Le français aujourd'hui* (« Former au français dans le Maghreb »), 2006/3, n°154. Paris : Armand Colin, p. 67-74. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-3.htm> [consulté le 15 mars 2020].
- Jerad, N. 2004. La politique linguistique dans la Tunisie postcoloniale. In : Dakhli, J. (dir.), *Trames de langues : usages et métissages linguistiques dans l'histoire du Maghreb*. Paris : Maisonneuve & Larose, coll. Connaissance du Maghreb, p.525-544. [En ligne] : <http://books.openedition.org/irmc/1495?lang=fr> [consulté le 02 avril 2020].
- JORT. 2002a. *Le décret n°2002-2950 du 11 novembre 2002 fixant les attributions du ministère de l'éducation et de la formation*. Tunis : Imprimerie Officielle de la République Tunisienne.
- JORT. 2002b. *Loi d'orientation n°2002-880 du 23 juillet 2002*. Tunis : Imprimerie Officielle de la République Tunisienne.

- JORT. 2015. *La constitution de la république tunisienne du 31 janvier 2014*. Tunis : Imprimerie Officielle de la République Tunisienne. [En ligne] : <file:///C:/Users/lenovo/Downloads/constitution.pdf> [consulté le 12 avril 2020].
- JORT. 2017. *Décret n° 2017-297 du 13 février 2017, portant sur le statut particulier du corps de l'inspection pédagogique des écoles primaires*. Tunis : Imprimerie Officielle de la République Tunisienne.
- Laroussi, F. 1996. « Glottopolitique et minoration linguistique en Tunisie ». In : Jillard, C., Calvet, J.-L. (dir), *les politiques linguistiques, mythes et réalités*. Beyrouth : Imprimerie FMA du Liban, p. 229-235.
- Lemieux, V. 1995. *L'étude des politiques publiques, les acteurs et leur pouvoir*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Miled, M. 2007. « Le français langue seconde en Tunisie : une évolution sociolinguistique et didactique spécifique ». *Le français aujourd'hui* (« former au français dans le Maghreb »), n° 156. Paris : Armand Colin, p. 79-86.
- Ministère de l'Éducation. 2002. *La nouvelle réforme du système éducatif tunisien : programme pour la mise en œuvre du projet « école de demain 2002-2007*. Tunis : CNP.
- Ministère de l'Éducation. 2004. *Les programmes officiels : 2^e degré de l'enseignement de base*. Tunis : CNP.
- Ministère de l'Éducation. 2006. *Programmes des langues étrangères 3^e année et 4^e année de l'enseignement secondaire*. Tunis : CNP.
- Morin, E. 1999. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Essais.
- Porcher, L., Faro-Hanoun, V. 2000. *Politiques linguistiques*. Paris : L'Harmattan.
- Puren, C. 2015. Les composantes de la compétence culturelle en didactique des langues-cultures. Cours en ligne « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche ». [En ligne] : <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/020/> [consulté le 28 mai 2020].
- Sayah, M. 1997. *Bilinguisme et enseignement du français en Tunisie*. Toulouse : Ed AMAM.
- UNESCO. 2013. *Compétences interculturelles, cadre conceptuel et opérationnel*. Paris : Éd Plate-forme intersectorielle pour une culture de la paix et de la non-violence, Bureau de la planification stratégique. [En ligne] : <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768f.pdf> [consulté le 08 mai 2020].
- Veltcheff, C. 2006. « Le français en Tunisie : une langue vivante ou une langue morte ? ». *Le français aujourd'hui* (« Former au français dans le Maghreb »), 2006/3, n° 154. Paris : Armand Colin, p. 83-92. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-83.htm> [consulté le 09 mars 2020].



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Politiques linguistiques et apprentissage des langues
en milieu éducatif : Analyse bibliométrique
des thèses soutenues
en Afrique francophone, en Haïti et au Liban

Emmanuel Wassouo

Laboratoire de Psychologie et d'Ergonomie Appliquées (LaPEA),
Université de Paris, France
wassouoemm@gmail.com

Laurent Sovet

Laboratoire de Psychologie et d'Ergonomie Appliquées (LaPEA),
Université de Paris, France
laurent.sovet@u-paris.fr

Reçu le 13-07-2020 / Évalué le 05-10-2020 / Accepté le 15-02-2021

Résumé

Cette étude porte sur une analyse bibliométrique des productions doctorales relatives aux politiques linguistiques et à l'apprentissage des langues dans les pays de l'Afrique francophone, en Haïti et au Liban soutenues entre les années 2000 et 2018. Au total, 309 thèses francophones ont été identifiées et classifiées en sept catégories thématiques distinctes. Les résultats indiquent que les thèses relatives à l'enseignement d'une langue étrangère sont proportionnellement plus représentées au Maghreb tandis que la gouvernance linguistique et l'alphabétisation constituent un sujet d'étude davantage abordé dans les pays de l'Afrique centrale et de l'Afrique de l'Ouest. D'une manière générale, il ressort également que le nombre de thèses soutenues en Afrique francophone, en Haïti et au Liban a fortement augmenté depuis 2009 pour atteindre une production scientifique qui se rapproche de celle observée en Belgique, au Canada, en France et en Suisse.

Mots-clés : politiques linguistiques, apprentissage des langues, éducation, analyse bibliométrique, thèse

Language policies and learning in education: Bibliometric analysis of PhD thesis defended in French-speaking African countries, Haiti, and Lebanon

Abstract

This study concerns the bibliometric analysis of doctoral productions on language policies and language learning in French-speaking African countries, in Haiti and in Lebanon. A total of 309 dissertations defended between the years 2000 and 2018 were classified in seven thematic categories. The results indicate that dissertations relating to the teaching of a foreign language are proportionally more represented in the Maghreb. Linguistic governance and literacy are a subject of study more discussed in the countries of Central Africa and West Africa. Overall, it also emerges

that the number of dissertations defended in French-speaking Africa, Haiti and Lebanon has increased sharply since 2009 to reach scientific production, which is close to that observed in Belgium, Canada, France, and Switzerland.

Keywords: language policies, language learning, education, bibliometric analysis, thesis

Introduction¹

Dans le domaine de l'éducation, la politique linguistique couvre les politiques d'enseignement des langues et d'usages des langues dans les systèmes éducatifs (Beacco, Bryam, 2003). De manière générale, que ce soit en Afrique francophone, en Haïti ou au Liban, la préoccupation des chercheurs dans le cadre des politiques linguistiques éducatives semble s'orienter vers la « cohabitation » entre le français et les langues locales de manière générale et plus particulièrement dans le système éducatif (Ali, 2020 ; Boutin, 2019). En l'occurrence, pour la plupart des élèves, le français n'est pas la langue maternelle, mais plutôt la langue de scolarisation. La mise en place d'une politique linguistique dans ces pays a nécessité de savoir quelles langues retenir pour l'alphabétisation et la scolarisation. Renard (2002) souligne que les politiques linguistiques relatives à l'éducation et au milieu éducatif ont fait l'objet d'un intérêt grandissant pour la plupart des pays africains au lendemain de leurs indépendances. Il se pose alors la question du rapport entre le français langue issue de la colonisation et les langues locales. Les enjeux ne sont pas seulement d'ordre culturel et éducatif, mais aussi d'ordre économique et politique. Cela va devenir progressivement un sujet d'étude notable au sein des équipes de recherche des pays concernés et notamment à travers les productions doctorales.

La production des connaissances en milieu universitaire par les thèses est une forme de construction du savoir et peut constituer une sorte de « baromètre » de l'évolution des connaissances scientifiques et de la réflexion sur les politiques linguistiques menée en Afrique francophone, en Haïti et au Liban. Selon Messenghem et Verstraete (2009), l'analyse bibliométrique de la production doctorale est un moyen de révéler les tendances d'un domaine de recherche. Ainsi, l'analyse croisée (thématiques, zones géographiques, années de soutenance) des productions doctorales sur les politiques linguistiques et l'apprentissage des langues peut révéler les principaux sujets de préoccupation qui structurent ce champ de connaissance. Aussi bien au niveau régional que national, cette analyse peut être non seulement une indication précieuse pour une évaluation macroscopique de la recherche internationale, mais aussi être un indice pertinent des différentes spécialisations dans la discipline sur une période donnée. Dans un contexte international fortement

marqué par la littérature anglophone, l'étude des productions scientifiques francophones centrées dans le domaine des politiques linguistiques et l'apprentissage des langues peut permettre de faire ressortir les spécificités au sein des pays issus de la Francophonie.

1. Objectif de la recherche

Cette étude vise à proposer une cartographie des thèses francophones portant sur les politiques linguistiques et l'apprentissage des langues dans les pays de l'Afrique francophone, en Haïti et au Liban. Elle s'appuie sur une analyse bibliométrique des thèses soutenues entre 2000 et 2018 couvrant 30 pays (voir tableau 1, annexe 1), membres de la Francophonie et de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF). Il est attendu que l'analyse croisée des liens entre objets d'étude, aires géographiques et années de soutenance révèle des différences significatives relatives aux préoccupations nationales, régionales et internationales.

2. Méthode

2.1. Constitution du corpus

Dans le cadre du programme APPRENDRE (Appui à la professionnalisation des pratiques enseignantes et au développement de ressources), l'AUF a mis à disposition depuis le 29 mai 2020 une base de données recensant 1 677 thèses francophones soutenues entre 2000 et 2018 et accessibles en ligne dont le thème principal porte sur l'éducation et plus spécifiquement l'enseignement primaire et secondaire au sein de 25 pays répartis en six zones géographiques (Afrique centrale, Afrique de l'Ouest, Caraïbes, Maghreb, Moyen-Orient et Océan Indien)². L'identification et la recension des thèses a suivi un processus rigoureux basé sur les principes d'une revue systématique de la littérature des productions doctorales (Sovet *et al.*, 2020). Les thèses sélectionnées dans le cadre de la présente étude sont issues de cette base de données.

La sélection s'est opérée sur la lecture du titre où le thème devait être en lien avec les politiques linguistiques, l'apprentissage ou l'enseignement d'une langue, les compétences langagières ou encore tout élément d'ordre sociolinguistique. Cette procédure a été appliquée par deux évaluateurs indépendants. Au total, les évaluations étaient convergentes pour 88% des références, soit une fidélité inter-juge relativement élevée. Les 200 divergences observées ont fait l'objet d'une discussion pour trouver un consensus. Il est apparu qu'un évaluateur optait pour une approche plus conservative dans l'appréhension des thèmes éligibles. En d'autres termes, cet évaluateur avait tendance à retenir plus de thèses que

le second évaluateur. Finalement, 309 thèses ont été conservées, soit un taux de sélection de 18%³. La figure 1 (annexe 2) représente un nuage de mots qui apparaissent le plus fréquemment à partir de l'ensemble des titres des thèses sélectionnées.

2.2. Catégorisation du corpus

Chaque référence a été catégorisée en suivant les principes de l'analyse de contenu décrits par Bardin (2013). Une lecture flottante des titres a permis d'élaborer de grandes unités informationnelles pour classifier les thèmes émergents. Une attention particulière a été portée sur les principes d'exhaustivité, de clarté et d'exclusivité. La construction et la définition de ces catégories ont été réalisées en binôme et leur application a été testée sur les 18 premières références. Les autres références ont été catégorisées par un seul évaluateur. Au total, sept catégories distinctes classées par ordre d'importance en proportion ont été proposées :

1. *Apprentissage normal et pathologique de la langue orale et écrite.*

Cette catégorie inclut tout ce qui relève des apprentissages, des troubles de l'apprentissage ou encore des compétences langagières. Voici un exemple de thèse de doctorat : Irie, L. G. B. 2014. *Les fautes d'orthographe française en classe de 3ème des lycées et collèges de Côte d'Ivoire*. Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire.

2. *Enseignement d'une langue étrangère ou d'une langue seconde.*

Cette catégorie réunit principalement des thèses qui portent sur l'enseignement du français langue étrangère ou d'autres langues vivantes intégrées dans le programme scolaire. Voici un exemple de thèse : Randriamasinony, S. 2006. *L'apprentissage de l'espagnol langue étrangère par l'apprenant bilingue franco-malgache*. Université de Perpignan, France.

3. *Représentations et usages sociolinguistiques.* Cette catégorie se compose des thèses abordant les représentations ou attitudes vis-à-vis d'une langue ou l'étude des usages d'une langue dans un contexte socioculturel. Voici un exemple de thèse : Diop, M. 2015. *Usage de la langue française en milieu scolaire (secondaire) sénégalais : Le cas de la commune de Saint-Louis*. Université Gaston Berger, Sénégal.

4. *Bilinguisme, multilinguisme et plurilinguisme.* Cette catégorie intègre les thèses qui évoquent explicitement les situations où plusieurs langues sont en interaction qu'il s'agisse de bilinguisme, de multilinguisme ou de plurilinguisme, en éliminant ce qui relève exclusivement de l'enseignement d'une langue étrangère.

Voici un exemple de thèse : Lavoie, C. 2009. *Éducation bilingue et développement humain durable au Burkina Faso*. Université McGill, Canada.

5. *Gouvernance linguistique et alphabétisation*. Cette catégorie englobe les thèses relatives aux rôles des institutions et du système éducatif dans les politiques linguistiques et les politiques d’alphabétisation. Voici un exemple de thèse : Assoumou, J. 2007. *Modèle d’enseignement des langues maternelles orales dans l’éducation de base au Cameroun : Recherche et développement en zone Bulu*. Université de Yaoundé 1, Cameroun.

6. *Postures évaluatives, pédagogiques et didactiques*. Cette catégorie fait référence aux thèses en lien avec les méthodes d’évaluation des connaissances et les postures éducatives dans l’enseignement d’une discipline. Voici un exemple de thèse : Benhouhou, N. 2007. *L’enseignement du français en Algérie, l’écrit et l’évaluation de l’écrit dans le système scolaire*. Université d’Alger, Algérie.

7. *Langue de scolarisation*. Cette catégorie recouvre les thèses qui traitent explicitement de la langue de scolarisation et en particulier de l’enseignement du et en français. Voici un exemple de thèse : Gatoto, G. 2005. *La maîtrise de la langue d’enseignement chez les élèves du début du secondaire rwandais*. Université de Genève, Suisse.

Ces catégories ont été comparées aux résultats obtenus via une analyse lexicométrique réalisée sur Iramuteq (Ratinaud, 2009). Il est apparu de grandes similarités dans les thèmes identifiés. Cependant, nous avons considéré que cette présente analyse apportait une plus grande précision dans la description du corpus. Ces différents thèmes sont également associés à une littérature scientifique plutôt dense.

3. Résultats

3.1. Description générale du corpus

Les 309 thèses sélectionnées ont été soutenues entre 2000 et 2018 (avec en moyenne 20 thèses par an) dans 16 pays dont les principaux sont la France (52%), l’Algérie (23%) et la Côte d’Ivoire (5%). Nous pouvons noter également la présence de 19 thèses ayant été réalisées en cotutelle avec une université française. La grande majorité des thèses porte exclusivement sur un seul pays (97%) et couvre un ensemble de 24 pays dont l’Algérie (34%), le Maroc (10%) et le Liban (9%) sont les principaux représentés. Il existe un lien assez fort entre le pays de soutenance et le pays ayant fait l’objet de la thèse. Ce lien traduit presque une superposition en excluant la Belgique, le Canada, la France et la Suisse comme pays de soutenance. Autrement dit, lorsque ces quatre pays ne sont pas inclus, il est très fortement probable que le pays dans lequel se déroule la thèse est celui qui fait l’objet de l’étude (environ 96% de concordance).

Pour la majorité des thèses, il fut possible d'associer le titre à un thème unique (72%). Cependant, 84 titres ont été catégorisés simultanément dans deux thèmes distincts tandis que trois ont même été classifiés dans trois thèmes. L'association entre l'enseignement d'une langue étrangère ou d'une langue seconde et l'apprentissage normal et pathologique de la langue orale et écrite était la plus fréquente avec 24 co-occurrences observées. Au total, 402 catégorisations ont été réalisées sur l'ensemble du corpus (voir tableau 2, annexe 3)⁴. Les thèmes portant sur l'apprentissage normal et pathologique de la langue orale et écrite et l'enseignement d'une langue étrangère ou d'une langue seconde sont les plus fréquemment observés avec respectivement 36% et 26% de l'ensemble des occurrences. En revanche, les thèmes relatifs à la langue de scolarisation et aux postures évaluatives, pédagogiques et didactiques représentent une très faible proportion des occurrences avec respectivement 3% et 4%. Les thèses qui ont trait aux politiques linguistiques semblent donc faiblement représentées comparativement aux autres catégories.

3.2. Liens entre catégories et zones géographiques

Suivant les données présentées dans le Tableau 2, l'analyse descriptive de la répartition des thèses en fonction des catégories et des zones géographiques montre une proportion importante de thèses sur l'apprentissage de la langue orale et écrite au Maghreb (78 thèses), en Afrique de l'Ouest (33 thèses) et en Afrique centrale (19 thèses) et sur l'enseignement d'une langue étrangère au Maghreb (62 thèses). En les cumulant, ces thèses représentent 48% de l'ensemble du corpus. Les analyses montrent que chaque catégorie se distribue de manière indépendante par rapport à l'aire géographique. Seule la catégorie relative à la gouvernance linguistique et l'alphabétisation montre que ces thématiques sont davantage abordées en Afrique centrale et en Afrique de l'Ouest et beaucoup moins présentes au Maghreb.

En complément, la comparaison entre les thèses soutenues en Belgique, au Canada, en France (thèses en cotutelle incluses) et en Suisse et celles soutenues dans les zones géographiques qui font l'objet de la présente étude quant à la répartition des sept thèmes met en évidence des différences significatives. Plus spécifiquement, il ressort que les thèses soutenues en Europe et en Amérique du Nord portent proportionnellement davantage sur le bilinguisme, le multilinguisme et ou le plurilinguisme en comparaison aux thèses soutenus en Afrique francophone, en Haïti et au Liban. Inversement, les thèses soutenues en Belgique, au Canada et en France abordent moins en proportion le thème relatif à l'apprentissage de la langue orale et écrite par rapport à celles soutenues en Afrique Francophone, à Haïti et au Liban. Globalement, les thématiques plus ancrées dans le champ des politiques

linguistiques, telle que la gouvernance linguistique sont plus présentes en Afrique Centrale et en Afrique de l'Ouest plutôt qu'au Maghreb par exemple.

3.3. Liens entre catégories et années de soutenance

D'une manière générale, il ressort deux grandes périodes qui marquent la fréquence de soutenance des thèses pour chaque catégorie thématique. La première période se situe entre 2000 et 2008 et se caractérise à la fois par un faible volume de publications avec une moyenne d'environ 12 thèses soutenues par an et une certaine homogénéité entre les catégories allant de 0 à 5 thèses soutenues par an et par catégorie. La seconde période est une période d'expansion située entre 2009 et 2018 avec un rythme plus soutenu d'environ 30 thèses en moyenne chaque année. Il ressort également une très forte différenciation particulièrement marquée dans la deuxième période entre les catégories, où celles relatives à l'enseignement d'une langue étrangère et à l'apprentissage de la langue orale et écrite sont en quantité largement plus importante (une moyenne annuelle de 12 thèses environ) par rapport aux autres catégories plus axées politiques linguistiques, telles celles en lien avec la gouvernance linguistique (une moyenne annuelle de 2 thèses environ), ou encore avec les questions liées à la langue de scolarisation (moins de 2 thèses en moyenne annuelle).

Ces deux périodes se caractérisent également par une dynamique d'expansion différente selon le pays de soutenance. Ainsi, le nombre de thèses soutenues en Belgique, au Canada, en France (thèses en cotutelle incluses) et en Suisse passe de 82 à 161, soit près du double, tandis que cette production est cinq fois plus importante dans les autres pays, allant de 24 sur la période 2000-2008 à 135 sur la période 2009-2018. En somme, ces dernières années sont marquées par un meilleur équilibre entre les thèses soutenues dans les pays du Nord et celles soutenues dans les pays du Sud sur les différentes catégories explorées dans la présente étude. Par ailleurs, les thèses appartenant aux catégories plus en lien avec les politiques linguistiques comme la catégorie gouvernance linguistique et l'alphabétisation, la catégorie langue de scolarisation ou celle portant sur l'enseignement bilingue et plurilingue, sont en proportion les moins importantes au fil des années, mais ont une production stable.

4. Discussion

Cette étude montre une répartition des thèses portant sur les politiques linguistiques et l'apprentissage des langues en Afrique francophone, en Haïti et au Liban

en sept grandes catégories. Les résultats font émerger plusieurs éléments de différenciation. Tout d'abord, nous avons pu constater une augmentation de la production scientifique au cours des dernières années. Selon Bonini *et al.* (2015), cela peut être la conséquence du forum mondial sur l'Éducation Pour Tous qui s'est déroulée à Dakar en 2000 et la conférence sur les Objectifs du Millénaire pour le Développement qui s'est tenue à New York la même année en générant une mobilisation internationale sur les enjeux de l'éducation et de la recherche en éducation et notamment dans les pays présentant les taux de scolarisation les plus faibles. En corollaire, la démocratisation du numérique sur le continent africain s'est accompagnée de la mise en place de dépôts institutionnels et régionaux qui permettent de rendre les thèses plus accessibles en ligne (Nkolo, 2019). Autrement dit, la proportion plus marquée des thèses soutenues en Afrique francophone, en Haïti et au Liban à partir de 2008 pourrait s'expliquer par une meilleure stratégie de valorisation et de diffusion des productions scientifiques dans ces pays.

Les résultats montrent également que la France est le pays où les thèses sélectionnées ont été le plus soutenues. Ce résultat peut s'expliquer par une accélération de l'internationalisation de l'enseignement supérieur particulièrement marquée au niveau du doctorat. Par exemple entre 2012 et 2017, la Tunisie occupait le troisième rang de la nationalité la plus représentée parmi les doctorants étrangers en France. Dans la même période, l'effectif des doctorants de nationalité ivoirienne a connu une augmentation de plus de 31% (Campus France, 2019). Cette internationalisation de l'enseignement supérieur est certainement à mettre en relation avec les liens historiques et culturels qui unissent les pays d'Afrique francophone, Haïti ou le Liban à la France. De même, la politique collaborative et d'accueil que cette dernière développe dans l'enseignement supérieur constitue aussi des pistes explicatives. Nous remarquons également que l'Algérie, le Maroc et le Liban sont les pays qui font le plus l'objet d'étude dans les thèses. Ce résultat doit être mis en lien avec le niveau de développement et de maturité des universités dans ces pays, car la densité du réseau universitaire peut aussi expliquer le nombre élevé des thèses. Par exemple, l'Algérie qui comptait trois universités nationales en 1962 avait constitué un réseau de 107 établissements universitaires en 2015 (ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche scientifique, 2015). Durant la même période, le Cameroun comptait une seule université publique en 1962 et 8 en 2015 (ministère de l'Enseignement supérieur, 2017).

Même si les thèses semblent globalement se distribuer de manière indépendante par rapport à l'aire géographique, l'Afrique Centrale et l'Afrique de l'Ouest accordent une plus grande attention à la question de la gouvernance linguistique et à l'alphabétisation qui sont des catégories plus ancrées dans les politiques

linguistiques. Il existe généralement plusieurs langues couramment utilisées par les populations dans les pays de l'Afrique Centrale ou de l'Afrique de l'Ouest. Le choix de la langue officielle, de la langue d'alphabétisation ou de celle de la scolarisation n'était pas évident après le mouvement des indépendances. Dans la plupart des cas, les gouvernants ont privilégié la langue de l'ancienne puissance coloniale en interaction avec une ou plusieurs langues nationales, même parfois tardivement (UNESCO, 1997). Un constat similaire peut être fait pour le cas d'Haïti et du Liban. Par exemple, depuis l'indépendance de Haïti en 1804, l'enseignement a toujours été fait exclusivement en français. Le créole n'a été pris en compte qu'avec la réforme de 1979 (Govain, 2014). Pour le Liban, les particularités du système éducatif imposent aux écoles une répartition à part égale des heures accordées à la langue officielle - l'arabe classique - et les langues étrangères, c'est-à-dire le français ou l'anglais (Abou-Samra, 2012). Les sujets en lien avec le bilinguisme, le multilinguisme ou le plurilinguisme ont la particularité d'être davantage abordés dans les thèses soutenues en Europe et en Amérique du Nord comparativement aux autres pays. Ces contrastes peuvent s'expliquer par des besoins prioritaires orientés vers d'autres thèmes relatifs aux politiques linguistiques et à l'apprentissage des langues en Afrique francophone, en Haïti et au Liban comme par exemple le développement de compétences en alphabétisation et en éducation de base. Nous pouvons également souligner que les équipes de recherche en Europe et en Amérique du Nord s'intéressent tout particulièrement aux questions de bilinguisme, de multilinguisme et de plurilinguisme et ont acquis une expertise reconnue au niveau international. Ces orientations scientifiques sont susceptibles d'attirer les étudiants étrangers qui souhaitent s'engager dans un cycle de recherche (Castellotti, 2008).

Il ressort une importante disparité de la répartition des thèses dans les sept catégories avec une forte fréquence observée des thèses pour la catégorie relative à l'apprentissage normal et pathologique de la langue orale et écrite et pour la catégorie relative à l'enseignement d'une langue étrangère ou d'une langue seconde. Comme nos résultats le montrent, ces deux catégories moins ancrées dans les politiques linguistiques ont connu un regain d'intérêt très important dans les thématiques des thèses entre 2009 et 2018. Cette expansion correspond en effet à une réorientation des systèmes éducatifs vers une maîtrise des compétences de base dans la plupart des pays francophones. Selon les évaluations du Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs (PASEC), même si la scolarisation dans ces pays a considérablement progressé depuis les années 2000, elle n'a cependant pas atteint les compétences de bases attendues en fin de primaire pour le français et les mathématiques chez plus de 50% des enfants de cette région (OIF, 2019). Or, le facteur linguistique joue un rôle majeur dans la réussite des élèves dans un contexte où le français est la langue d'enseignement dès la première année de

scolarisation. Dans le même temps, ces dernières années ont été marquées par une plus grande prise en compte des langues nationales dans la scolarisation dans plusieurs pays du continent africain (Maurer, 2010).

Conclusion

En somme, l'analyse bibliométrique des thèses portant sur les politiques linguistiques et l'apprentissage des langues en Afrique francophone, en Haïti et au Liban permet d'apporter un éclairage intéressant sur la manière dont ces productions scientifiques se structurent et abordent ces objets d'étude. L'analyse des productions doctorales a permis de dégager sept catégories portant sur divers aspects relatifs aux politiques linguistiques. Si les thématiques en lien avec la gouvernance linguistique et l'alphabétisation sont davantage présentes en Afrique centrale et en Afrique de l'Ouest, celles portant sur l'enseignement d'une langue étrangère sont en proportion plus représentées au Maghreb. L'explication de la prépondérance de ces deux thématiques peut être trouvée dans l'histoire de ces pays très souvent marquée par la colonisation française. Le choix politique des gouvernants de la langue de scolarisation (très souvent le français) et la coexistence de cette langue avec les langues locales a certainement eu un rôle non négligeable dans les recherches s'inscrivant dans le champ des politiques linguistiques. D'autres recherches plus approfondies semblent nécessaires pour évaluer la manière dont ces productions doctorales ont pu avoir un impact sur les politiques linguistiques et l'apprentissage des langues dans les pays concernés par cette étude.

Bibliographie

- Abou-Samra, M. 2012. « Politiques linguistiques, contraintes sociolinguistiques et usages des langues dans les écoles de l'UNRWA au Liban ». *Corela*, n° 11, p. 1-9.
- Ali, M.S. 2020. « L'impact de l'arabe sur le français dans le roman francophone ». *La linguistique*, n° 56, p.159-178.
- Bardin, L. 2013. *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Beacco, J.-C., Byram, M. 2003. *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe.
- Bonini, N., Guidi, P., Lanoue, E., Ngwe, L., Pilon, M., Poirier, T., Schlemmer, B., Rossi, P.L. 2015. « La recherche française sur l'éducation dans les pays en développement : un état des lieux ». *Agence Française pour le Développement*, n° 8, p. 1-188.
- Boutin, A.B. 2019. « Etat des lieux de la recherche sur le français en Afrique ». *Langue Française*, n° 202, p. 11-26.
- Campus France, 2019. « Les doctorants à l'international : tendances de la mobilité doctorale en France et dans le monde ». *Les notes*, n° 60, p. 1-44.
- Castellotti, V. 2008. Au-delà du bilinguisme : quelle place en France pour éducation plurilingue ? In: Erfurt, J. et al. (dir.), *Ecoles plurilingues - Multilingual schools : Konzepte, Institutionen und Akteure*. Berne: Peter Lang, collection Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel, n° 7, p. 169-189.

Govain, R. 2014. « L'état des lieux du créole dans les établissements scolaires en Haïti ». *Contextes et didactiques*, n°4, p. 10-24.

Maurer, B. 2010. *Les langues de scolarisation en Afrique francophone. Enjeux et repères pour l'action. Rapport général*. Agence Universitaire de la Francophonie.

Messenghem, K., Verstraete, T. 2009. « La recherche en entrepreneuriat : Etat des thèses soutenues entre 2004 et 2007 ». *Revue de l'entrepreneuriat*, n°8, p. 91-105.

Ministère de l'Enseignement supérieure et de la recherche scientifique 2015. *L'enseignement supérieur en Algérie*. [En ligne] : https://www.univouargla.dz/MESRS/Lenseignement_sup%C3%A9rieur_EN_DZ.pdf [consulté le 12 juin 2020].

Ministère de l'Enseignement supérieur 2017. *Annuaire statistique du ministère de l'enseignement supérieur 2017*. [En ligne] : <https://www.minesup.gov.cm> [consulté le 04 juin 2020].

Nkolo, N., P. 2019. « Le mouvement du libre accès en Afrique : opportunités et défis ». *Revue Française des sciences de l'information et de la communication*, n°16. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/rfsic/6026> [consulté le 12 juin 2020].

OIF. 2019. *La langue française dans le monde*. Paris : Gallimard.

Ratinaud, P. 2009. IRAMUTEQ : Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires. [En ligne] : <http://www.iramuteq.org> [consulté le 13 juin 2020].

Renard, R. 2002. « La politique linguistique de l'organisation internationale de la francophonie dans son «espace francophone» ». Congrès Mondial sur les politiques linguistiques. Barcelone, 16-20 avril 2002. [En ligne] : http://www.linguapax.org/wp-content/uploads/2015/09/CMPL2002_T2_Renard.pdf [consulté le 12 juin 2020].

Sovet, L., Pari, P., Wassouo, E., Mensanvi, K. E., Kossi, E. Y., Ahondo, K. D. D. 2020. *Constitution d'une base de données de thèses et de PhD francophones consacrés à l'enseignement primaire et secondaire*. Agence Universitaire de la Francophonie.

UNESCO 1997. *Synthèse des travaux de la conférence intergouvernementale sur les politiques linguistiques en Afrique*. *African Union Common Repository*. [En ligne] : <http://archives.au.int/handle/123456789/1551> [consulté le 11 juin 2020].

Annexes

Annexe 1

Tableau 1 : Liste des pays impliqués dans l'analyse bibliométrique en fonction de la région AUF

Afrique centrale	Burundi ¹ , Cameroun ² , Congo ¹ , Gabon ¹ , République centrafricaine ¹ , République démocratique du Congo ² , Rwanda ¹ , Tchad ¹
Afrique de l'Ouest	Bénin ² , Burkina Faso ² , Côte d'Ivoire ² , Guinée ¹ , Mali ² , Mauritanie ¹ , Niger ¹ , Sénégal ² , Togo ¹
Amérique	Québec ³
Caraïbes	Haïti ¹
Europe de l'Ouest	Belgique ³ , France ³ , Suisse ³
Maghreb	Algérie ² , Maroc ² , Tunisie ²
Moyen-Orient	Liban ²
Océan indien	Madagascar ² , Maurice ¹

¹ Pays représenté uniquement en termes de pays qui fait l'objet de la thèse.

² Pays représenté à la fois en termes de pays qui fait l'objet de la thèse et où la soutenance de thèse s'est déroulée.

³ Pays représenté uniquement en termes de pays où la soutenance de thèse s'est déroulée.

Notes

1. Emmanuel Wassouo a contribué à la sélection et à la catégorisation des thèses, ainsi qu'à la rédaction de l'introduction, de la discussion et à la mise en forme du manuscrit. Laurent Sovet a contribué à la sélection et à la catégorisation des thèses, à l'analyse des données et à la rédaction de l'introduction, des résultats et de la discussion.
2. <https://apprendre.auf.org/repertoire-des-theses/>
3. La liste complète est accessible sur demande auprès des auteurs de cet article.
4. Trois références portant simultanément sur deux aires géographiques ont été prises en compte deux fois pour disposer d'un indicateur unique pour chacune d'elles.

Synergies France n^{os} 14-15 / 2020-2021

La formation,
la recherche et le monde
professionnel de
la politique linguistique :
les angles morts
de la formation





GERFLINT

ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Les liens ambivalents de la recherche en didactique des langues avec le Politique. Une lecture des années 1970 – 2020

Geneviève Zarate

Institut National des Langues et Civilisations Orientales (INALCO),

Paris, France

genezarat@yahoo.fr

Reçu le 25-08-2020 / Évalué le 30-09-2020 / Accepté le 26-10-2020

Résumé

Cet article explore les liens entre recherche et politique linguistique européenne et française, à travers l'expression d'un *soft power* mobilisé pour maintenir et élargir une influence intellectuelle hors des frontières nationales, au fil des mutations structurelles des années 1980-2020 : politique tournée vers l'internationalisation des universités, mise en place à niveau européen de réflexions transversales aux langues de l'Europe, évolution du périmètre en France de la discipline « didactique des langues », perte d'influence du français comme langue de diffusion de la recherche, mobilisation des associations d'enseignants de langue. Initialement stimulés par ces transformations, ces acteurs et le Politique ont perdu ces liens communs, alors que le Politique européen et français prend des initiatives cruciales, mais indépendantes des recherches universitaires existantes dans le domaine de la didactique des langues, pour penser les composantes des diverses expressions des identités ayant pour finalité la diversité, l'inclusion sociale, la diminution des inégalités sociales.

Mots-clés : gouvernement, politique et planification linguistique, enseignements des langues, recherche en didactique des langues

The ambivalent links between research in language didactics and Polity A reading of the period between 1970 and 2020

Abstract

This article explores the relationship between research and European and French language policies as levers of promoting intellectual soft power abroad through the structural changes that occurred within the 1980 - 2020 period : policies geared towards the internationalization of universities; the establishment, at the European level, of transversal thoughts on European languages; the development, in France, of the scope of the specialised field « didactique des langues » ; the loss of influence by French as language of research dissemination, and the mobilization of language teachers associations. Initially stimulated by these transformations, these common inherited links are now weakened, while European and French politics are taking crucial steps that are independent of university research as found in the field of language teaching while the aim of rethinking the components of the various expressions of identity whose goals are diversity, social inclusion and reduction of social inequalities are crucial.

Keywords: Polity, language policy and planning, language teaching, research in language didactics

Introduction

Les structures de la recherche en didactique des langues formatent non seulement les contenus actuels qui sont enseignés mais aussi son avenir. Elles sont dépendantes d'une histoire, très courte au regard d'autres disciplines relevant des sciences humaines et sociales, comme la géographie, l'histoire ou la philosophie, même si les questionnements sur les langues y ont imprimé également leur empreinte.

Pour comprendre le paysage théorique actuel et les débats qui s'y nouent, il convient de garder à l'esprit deux dimensions fondatrices : la didactique des langues, en tant qu'espace constitué, s'est définie progressivement et comme une discipline appliquée à l'enseignement, mettant de côté la dimension stratégique et militaire, une autre veine dotée aussi d'une utilité sociale ; par ailleurs, la didactique des langues est constituée de la mosaïque des langues qui font l'objet d'une description à finalité scientifique, un préalable à leur enseignement. Le Français langue étrangère est donc ici envisagé comme l'un des composants indissociables de cette structure.

1. Les fondements nationaux de la relation entre Recherche et Politique : la production expérimentale de manuels, un espace linguistique fragmenté

Pour faire la preuve de sa légitimité récente dans l'espace scientifique, la recherche en langues a dû réaménager les liens fondateurs qu'elle entretenait dans les années d'après-guerre avec la production de manuels de langue qui jusqu'alors constituait le socle expérimental des réflexions les plus avancées. Des institutions, telles que le BELC (Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation), le CREDIF (Centre pour la Recherche et la Diffusion du Français hors de France), le CLA (Centre de Linguistique Appliquée) à Besançon avaient pour mission de poser les préalables conceptuels qui se concrétisaient dans l'édition de manuels et la formation à leur emploi des enseignants. Le CIEP (Centre International d'Études Pédagogiques) était un terrain d'amplification de ces travaux expérimentaux. Il concrétisait les articulations entre la production expérimentale et le Politique, notamment le ministère des Affaires étrangères. La constitution d'un socle pédagogique, l'expérimentation de versions provisoires, puis consacrées, d'un nouveau manuel, accréditaient la solidité des « résultats ». Elles étaient aussi un argument de prestige et de vente pour le secteur éditorial. Chaque institution avait son pré-carré éditorial : Hachette pour le BELC ; Didier, puis Didier / Hatier, pour le CREDIF - autant de lieux stratégiques pour exporter l'édition scolaire hors de France. La revue *Le Français dans le monde*, éditée par Hachette, dont la viabilité

économique dépend du ministère des Affaires étrangères, fonctionne alors sur la base d'auteurs payés pour leurs articles, contrairement aux usages reconnus de la recherche où ceux-ci sont rémunérés par le seul prestige éditorial, uniquement symboliquement. Les solidarités nouées entre les acteurs de cet espace fertile se sont défaites progressivement dans les années 70 - 80.

À cette époque, aucun lien institutionnel bénéficiant d'une reconnaissance politique n'existait entre ces institutions et les autres langues. Les anglicistes sensibles aux questions d'enseignement de leur langue ont plutôt propension à se tourner vers les débats propres au mode anglophone. D'autres langues non-européennes, diffusées en France, sont orphelines d'une pensée didactique nationale, car elles sont centrées sur les priorités de la description linguistique, ce dont la recherche de cette époque à l'INALCO (Institut National des Langues et Civilisations Orientales, Paris) témoigne. Mais, dans les années 70-80, de nouveaux acteurs imposent des formes de légitimité, définies cette fois, non plus à niveau national, mais à niveau européen. Les lieux majeurs de la France des années d'après-guerre deviennent les relais fonctionnels d'une politique qui se définit aussi comme européenne. L'université française des années 60-70, sous-financée, au fonctionnement fossilisé, sort de son engourdissement et redéfinit sa double fonction « enseigner et faire de la recherche », incarnée dans le double statut d'enseignant-chercheur.

2. Les liens directs entre Recherche et Politique des années 1970 - 2000 : l'expert européen, interlocuteur du Politique ; l'élan d'une recherche transnationale

L'incarnation des valeurs humanistes prônées par une Europe en construction, l'intégration des migrants dont ont besoin les économies tournant à plein régime des pays européens fondateurs dans les années 70-80 vont poser les bases de nouveaux discours théoriques. Le Conseil de l'Europe et son Unité des politiques linguistiques deviennent un centre prolifique de production de discours sur l'enseignement des langues. Ce ne sont plus les outils d'enseignement qui fertilisent la discussion, mais un discours théorique indépendant des outils eux-mêmes. L'« expert » prend la place du « pédagogue » : ses discours sont progressivement transversaux à toutes les langues des états adhérents au Conseil de l'Europe, ils sont destinés à influencer la production pédagogique, sans toutefois l'y assigner. Ils répondent à une demande politique explicite qui repose sur un consensus théorique entre experts mandatés par les différents pays. L'espace de réflexion se restructure en ce qui concerne le Français Langue Étrangère en deux segments : le BELC reste l'espace du pédagogue, le CREDIF associe ses pédagogues-chercheurs les plus dynamiques à cette réflexion

transnationale. Certains, conscients des évolutions du domaine qui s'ouvre à une recherche européenne et internationalisée, préparent une thèse et ancrent leur légitimité dans une université qui impose une approche transdisciplinaire de la recherche.

S'agit-il de « recherche » au sens actuel ? L'internationalisation de la réflexion apporte un élément de crédibilité et surtout une visibilité renforcée pour des productions de niveau européen. Les langues officielles du Conseil - anglais et français - mettent en communication mondes anglophone et francophone (essentiellement France et Suisse). Des associations jusque-là inédites entre collègues anglais et francophones voient le jour pour des publications bilingues (Richterich, Widdowson, 1981). Même si les modèles initiaux fouillent dans la production linguistique américaine - pensons par exemple au modèle emblématique SPEAKING de Hymes (1984) - et en réaménagent les bases au service de leur propre finalité. Des formes nouvelles d'exposition des résultats émergent, tel le colloque international. Le débat remplace le modèle pédagogique à appliquer, les lignes de la légitimité se sont déplacées. Le milieu de l'édition s'adapte à ce nouvel environnement propice au renouvellement des manuels, qui génère une dynamique porteuse pour le marché de l'édition scolaire : plus d'expérimentations de manuels, couteuses en temps, un discours européen porté par des relais choisis cette fois par les éditeurs eux-mêmes, qui prennent la main sur leurs contenus imprimés.

Ce renouveau stimule la réflexion sur les langues nationales des pays fondateurs de l'Europe, certains devenus, avec l'élan économique européen « pays d'immigration » découvrent leur langue comme « langue étrangère » : l'italien, l'espagnol, le portugais... L'espace s'élargit et gagne en autonomie pour définir ses propres contours et devenir à proprement parler un « espace scientifique ». Mais cet élan ne bénéficie pas aux langues non-européennes, marginalisées dans la catégorie « langues rares ». Elles restent cantonnées dans des échanges binaires entre la France et le pays où elles ont statut de langues nationales ou véhiculaires. L'INALCO, qui garantit leur prestige historique, se vit comme « un conservatoire de langues », une académie où les enseignants cultivent le prestige de l'érudition, tout en gardant la main sur la production de « manuels maison », fidèles aux statuts fondateurs de Colbert puis de la Révolution française de ce qui s'appelait l'« École des langues orientales » : « Les dits professeurs composeront en français la grammaire des langues qu'ils enseigneront »¹. Cette politique conservatrice y faisait cohabiter deux habitus opposés de chercheurs : celui généré par l'intégration de l'École dans le système universitaire français ; celui sur lequel campe la génération des caciques, qui avait vu leur qualité de Professeurs des universités validée par un dossier scientifique incluant le manuel qu'ils avaient rédigé par fidélité aux

instructions fondatrices. L'élargissement de l'Europe dans les années 90 vient bousculer et périmer ce modèle scientifique hérité de deux siècles d'histoire, les langues de l'Europe centrale et orientales sont de plein droit des langues des états européens. La nécessité d'une actualisation de la réflexion sur l'enseignement des langues de l'Europe centrale et orientales ne peut plus être éludée. Les langues non-européennes enseignées dans les systèmes éducatifs européens (chinois, arabe, japonais, etc.) doivent composer avec un socle théorique qui n'a pas initialement pris en compte leur spécificité.

Le Conseil de l'Europe (COE) met sur pied une démarche solide de validation de ses discours. Sans se soumettre aux règles de la recherche universitaire, il invite des universitaires à alimenter ses travaux², aux côtés de pédagogues. Des étapes enchaînent les discours individuels des experts, les validations nationales et associatives du projet provisoire, puis un niveau transversal et transnational et une version définitive présentée devant les ministres concernés des pays membres du COE, et enfin une campagne nationale de diffusion et d'explication. Des étapes qui s'échelonnent sur dix années et qui témoignent de la consistance européenne du projet. Le lien est direct entre la politique européenne et les différentes acceptions alors en vigueur de la recherche en didactique. Il est de nature « top / down », faisant circuler les nouveaux principes didactiques du haut (le Politique, les experts) vers le bas (les acteurs de la diffusion des langues, à savoir « le terrain »).

3. La quête de la légitimité universitaire, l'indépendance vis-à-vis du Politique, la dépendance vis-à-vis de la politique universitaire

Quelles relations ce projet entretient-il avec la définition de la recherche entendue par le socle commun de la communauté scientifique dans sa généralité ? Ce projet pluriannuel mobilise des universitaires, qui, dans une acception plus ou moins exigeante de la recherche, peuvent arguer de ces recherches pour construire ou valoriser leur carrière. Selon les espaces scientifiques nationaux, les évaluateurs de la production scientifique du moment peuvent juger que cette contribution est « appliquée », et donc aux confins de la Science, ou décisive au regard de son impact politique transnational. Les chercheurs les plus prudents pencheront plutôt pour le premier choix et compléteront les publications de leur CV universitaire par des productions théoriques moins marquées par l'application didactique. Mais le networking généré, les conférences et les voyages en Europe et hors d'Europe qui se déclenchent stimulent la carrière des chercheurs et donnent une visibilité automatique aux travaux de la plupart d'entre eux. Cette zone, que certains jugent encore grise, s'élargit progressivement en France pour être balayée par la Communauté scientifique du CNU (Conseil National des Universités), point de

passage obligé pour un devenir universitaire et un emploi d'enseignant-chercheur. Elle est d'abord indirectement représentée au CNU par des linguistes reconnus qui servent d'avocats de cette évolution, puis représentée par un maître de conférences, en position minoritaire, et enfin par un, puis plusieurs professeurs des universités. Les chercheurs en didactique des langues des années 2000 voient leur parcours reconnu, d'abord dans une acception stricte, puis élargie. Trois sections du CNU sont les principales portes d'entrée de la reconnaissance universitaire : les Sciences du langage où les positions sont progressivement moins controversées, les Sciences de l'éducation et les Sciences de l'information et de la Communication où la didactique des langues se fraie une place modeste. Les recherches en didactique sont paradoxalement encore à l'heure actuelle très disputées dans les sections centrées sur une langue précise ou une famille de langues.

L'alignement de la recherche en didactique des langues sur les règles de la communauté universitaire entraîne de nouvelles formes de légitimité. La composition d'équipes de recherche (Équipe d'accueil (EA) ou sa forme préparatoire la Jeune Équipe (JE)) est un pré-requis pour gagner une relative indépendance en matière de choix de recherches et de financements. Cette fois, c'est de l'intérieur des universités que se jouent des scénarios disciplinaires pouvant atteindre une certaine âpreté : composer une équipe autour d'une seule langue, (par exemple le DILTEC, EA 2288, Paris III, centré sur le Français langue étrangère), autour de plusieurs langues dans un espace dominé par l'anglais (par exemple PLIDAM, EA 4514, INALCO), organisée avec des disciplines non-linguistiques (par exemple le LACES, EA 7437, ESPE Bordeaux Aquitaine) suppose de longs prolégomènes en interne, une visibilité nationale et internationale, préalable à la reconnaissance en interne, des forces quantifiées en nombre de chercheurs. La carrière individuelle des chercheurs dépend de la solidité de sa structure de recherche, de sa reconnaissance en interne, de sa vitalité en matière d'événements scientifiques et de production de thèses, de sa gestion transparente et équitable des relations humaines et scientifiques et des ressources financières propres à l'équipe. Mais il faut aussi composer avec la politique universitaire générale qui donne régulièrement de la voix à travers les évaluations quadriennales de l'équipe ou des individus. Les incitations du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche à publier en anglais se multiplient, y compris pour les équipes non-anglophones. Chaque évaluation apporte son lot d'exigences nouvelles, qui se substituent à celles qui ont guidé la politique antérieure (pour exemple, nombre de publications en open source, partage en libre accès des données, évaluation centrée sur la portée des résultats). Elles remplacent abruptement les critères antérieurs : excellence, regroupement des équipes, classement scientifique des revues où les articles sont publiés etc.³.

Les associations de langues⁴ se sont multipliées, centrées soit sur l'enseignement, soit sur un niveau du système éducatif, soit pour aborder un angle particulier de recherche. Dans ce dernier cas, elles jouent un rôle prépondérant en organisant des rencontres (pluri)annuelles et thématiques, en mettant en relation jeunes chercheurs et chercheurs confirmés, en renforçant le maillage régional, national, européen ou transnational, en éditant une revue avec un Comité scientifique. Elles ouvrent une porte d'entrée vers la légitimité universitaire pour les plus jeunes, elles donnent à voir l'autorité scientifique de leurs membres les plus influents. Les colloques alimentent l'espace scientifique, génèrent des contacts entre associations et équipes de recherche dans un échange où des intérêts se croisent et s'épaulent : ouverture scientifique pour les équipes soumises à une évaluation nationale, financements complémentaires pour des associations qui ne peuvent plus prétendre aux subventions annuelles du Politique et dépendent souvent financièrement des seules cotisations de leurs membres et des droits d'inscription aux colloques. Ces binômes, la plupart du temps éphémères, constituent une économie de la recherche indépendante du Politique, mais, revers de la médaille, dont celui-ci ne tient guère compte dans ses décisions.

4. Une recherche reconnue, au prix des liens rompus entre recherche et Politique et des mobilisations sans porte-voix en direction du Politique

À l'heure actuelle, on peut considérer que la recherche en didactique des langues en est à un stade de maturité, surtout en jetant un regard rétrospectif. Elle est dotée d'un maillage reconnu aux niveaux national et transnational. À tous les niveaux de ses composantes - individuelle, collective -, elle répond aux critères d'une recherche disciplinaire : terrains d'enquête, hypothèses, collecte de données, vérification des hypothèses, résultats. Un large éventail de revues avec comité scientifique - publiées sur papier, en ligne - permettent à différentes sensibilités théoriques de se soumettre à l'évaluation des pairs.

Mais le niveau, même abouti, de cette recherche souffre aussi de faiblesses. Bien que très internationalisée - de fait, de par les langues du monde qui la composent en théorie, de par les doctorants étrangers qui préparent la relève - ces sous-composantes communiquent mal entre elles. Trop de soutenances de thèses portant sur des terrains hors de France omettent de convoquer dans le jury un spécialiste du pays. Devenus docteurs et revenus au bercail, les ex-doctorants sont souvent solitaires dans les pays où les structures de recherche sont encore balbutiantes. Si cette situation est en forte évolution du fait de l'internationalisation à marche forcée des universités partout dans le monde, toute une génération, à l'heure actuelle aux commandes, considère la thèse comme le sommet de la recherche et

ne se préoccupe plus que d'obtenir la reconnaissance administrative et financière qui va de pair avec une thèse soutenue hors du pays. Ces chercheurs disposent en effet de peu de lieux pour développer localement la recherche francophone car les équipes de recherche hexagonales considèrent que leur responsabilité n'est pas engagée pour la suite de carrière de leurs ex-doctorants, ce qui entraîne une déperdition de contacts précieux et affecte la visibilité internationale de la recherche francophone. Les binômes franco-européens ou étrangers constitués pour coordonner les numéros thématiques de la revue *Le Français dans le monde. Recherches et applications* pallient en partie cet écueil⁵. La trentaine de champs géographiques couverts par les revues *Synergies du GERFLINT*⁶ est une autre réponse offerte pour stimuler la recherche francophone, une formule très appréciée localement car gérée directement par les chercheurs de la région concernée. Dans le cadre de l'AILA (Association Internationale de Linguistique Appliquée / International Association of Applied Linguistics), le retour de l'AFLA (Association Française de Linguistique Appliquée, qui y représente la France) et l'organisation à Lyon en 2023 d'un congrès international constituent une autre forme de remédiation au déficit de visibilité internationale de la recherche francophone⁷. Cependant, globalement, celle-ci souffre d'invisibilité face à l'écrasante domination anglophone, qui néglige dans sa majorité les travaux publiés dans les autres langues que l'anglais.

La rupture consommée entre la recherche et le Politique affecte aussi la dimension européenne de la recherche en langues. La disparition de l'Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, qui ne se manifeste plus que sous une forme résiduelle - un Portail documentaire⁸ - et par le Centre européen pour les langues vivantes (CELV / ECLM), lieu de formation et de production d'outils, financé par un accord de coopération CELC - UE (2018-2020), met en panne la dynamique d'une réflexion qui avait stimulé l'ensemble de la recherche dans le champ de la didactique des langues des années 90 - 2000 et avait donné à la recherche européenne une visibilité internationale. L'affaissement silencieux d'un lieu qui avait stimulé pendant 20 ans réflexions, débats, voire polémiques, a été incarné par l'« amplification » du CECR pour répondre aux objectifs suivants : combler les lacunes existant dans les échelles de descripteurs déjà existantes ; élaborer des échelles de descripteurs pour des domaines absents de la version initiale ; collecter des descripteurs pour jeunes apprenants. Dans cette version remaniée, les descripteurs de niveaux ont été maintenus, en dépit des débats qu'ils avaient générés, des usages politiques qui en avait été faits en matière de sélection des candidats à l'immigration, des aménagements discutés en milieu scolaire et surtout de l'évolution des sociétés européennes, en profonde mutation depuis les années 90. Les travaux francophones n'ont pas été intégrés dans leur

logique pour les notions introduites, celles de « médiation » et de « compétence plurilingue et interculturelle ». Les biais ainsi introduits dans des descripteurs à finalité prescriptive n'ont pas été modulés par les débats et réserves que le projet a d'emblée suscités⁹.

Tout se passe comme si la reconnaissance scientifique dont bénéficie la recherche en langues a pour prix la rupture des liens avec le Politique au niveau national. Quatre initiatives politiques récentes viennent confirmer cette rupture. Le rapport intitulé *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes. Oser dire le nouveau monde* fait intervenir, aux côtés d'une inspectrice générale, un journaliste... On ne pouvait faire mieux pour nier la recherche en langues en conjuguant pensée médiatique et titre ronflant ! Par ailleurs, le CNESEO (Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire) a dédié en 2019 sa sixième « conférence de consensus » à l'enseignement des langues. Intitulé *De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ?* le rapport de synthèse s'appuie sur les constats de 18 enseignants-chercheurs, la conférence étant présidée par deux universitaires¹⁰ et un comité d'organisation à dominante plus institutionnelle. Le contact avec l'université est clairement assuré, les résultats sont plutôt formulés en termes de bilan et de recommandations, sous forme d'une activité de veille disciplinaire. Mais le rapport n'a pas pour visée d'anticiper la place des langues dans les mutations sociétales actuelles. Par ailleurs également, la suppression de l'Enseignement des Langues et Cultures d'Origine (ELCO), annoncée en février 2020, concernant la scolarisation des enfants des travailleurs migrants¹¹ est abordée comme un seul sujet politique, sans articulation avec les avancées de nos recherches validées par le débat didactique : valorisation de la pluralité linguistique, prise en compte du bilinguisme familial, des biographies langagières, etc. Enfin, la parution au Journal Officiel¹² subordonnant l'obtention des BTS, DUT, licences et licences professionnelles à la passation d'une certification en langue anglaise délègue l'évaluation des compétences en anglais des étudiants, seule langue mentionnée, à des organismes extérieurs au système éducatif français au détriment des certifications conçues par l'université française. La bronca associative n'est pas entendue.

Conclusion

La recherche en langues pourra-t-elle intervenir pour penser l'adaptation des sociétés confrontées à la remise en question de la mondialisation et au réchauffement climatique ? Rien n'est moins sûr... Et pourtant...

Les ancrages disciplinaires historiques de la didactique des langues ne l'ont guère préparée à ce défi et la question semble à première vue tout-à-fait incongrue : il n'y aura nul média, nul décideur politique qui prendra l'initiative d'activer les contacts avec ce domaine pour esquisser une solution. En effet, une des faiblesses du domaine est d'avoir peu de liens théoriques mobilisant la discipline géopolitique. De plus la recherche en langues est insuffisamment articulée avec la diversité des contextes sociaux et économiques. On peut se demander si la structure actuelle de ces recherches ne fonctionne pas en circuit fermé, à seule fin d'assurer la pérennité des positions chèrement acquises, et si l'émiettement des acteurs - associations, intérêts disparates des différentes langues - n'entraînera pas sa fossilisation. La politique européenne, qui a tant apporté à l'enrichissement des débats et à la production d'innovations concrètes, n'érige plus ce domaine en priorité pour lui préférer la mise en place de modèles économiques performants et, peut-être, sociaux plus équitables. À l'heure où s'écrit cet article, la crise du coronavirus mobilise toutes les énergies politiques.

Et pourtant... De nouveaux paradigmes imposent leur urgence : faut-il encore apprendre les langues à l'école, demandent les générations lycéennes, les décideurs et investisseurs pressés, alors que Google translation promet un monde sans barrières linguistiques ? La réalité virtuelle ne suffit-elle pas à appréhender les différences culturelles ? La dématérialisation des lieux d'apprentissage, renforcée par les impératifs sanitaires provoqués par la pandémie, les pratiques d'apprentissage des apprenants, invisibles pour le système scolaire, ne vont-elles pas avoir raison des certitudes actuelles ? Le soft power des états qui diffusent leur langue hors de leurs frontières pour attirer les élites étrangères qui feront des choix d'alliance décisifs en matière de politique internationale va-t-il fonctionner de façon immuable ? Le système éducatif français va-t-il continuer à considérer le chinois, langue du pays qui est en train de devenir la première puissance géopolitique, comme une « langue rare » ? De même pour l'arabe, pourtant reconnu juridiquement comme « langue de France » dans ses variantes dialectales. Les langues ne jouent-elles aucun rôle dans la turgescence des nationalismes et la montée des xénophobies ? Comment le domaine des langues se positionne-t-il face à la migration climatique ? Les questions sont déjà bien là. Les réponses, qui, pour être efficaces, doivent s'inscrire dans l'espace Recherche / Politique, elles, tardent.

Bibliographie

Hymes, D. H. 1984. *Vers la compétence de communication*. Paris : Crédif / Hatier. Collection Langues et Apprentissage des langues.

Labrousse, P. (Coord.) 1995. *Langues'O, 1795-1995 : deux siècles d'histoire de l'École des langues orientales*. Paris: INALCO - Editions Hervas.

Richterich, R., Widdowson, H.G. (Eds) 1981. *Description, présentation et enseignement des langues*. Paris : Crédif / Hatier. Collection Langues et Apprentissage des langues.

Notes

1. Article 1 du rapport des Comités d'instruction publique et des finances, 1795 (cité dans Labrousse, 1995).
2. Après un travail collectif et plurinational (Symposium de Rüsclikon, 1991, dans le cadre du programme Transparency and Coherence in Language Learning in Europe : Objectives, Évaluation, Certification), émerge le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR, 2001) à partir d'un socle de « rapports » individuels ou collectifs produit par les experts cooptés par le Conseil.
3. Évaluation des enseignants-chercheurs et science ouverte. Propositions de recommandations, Conférence des Présidents d'universités, mai 2020.
4. Une journée inter-associative, organisée à l'initiative de l'ACEDLE en octobre 2019, a mobilisé les associations suivantes impliquées dans l'enseignement des langues ou dans la recherche : ACEDLE, ADEB, AFLA, APLIUT, ASDIFLE, ARDAA, GERES, GFEN, RANACLES, Transit-Lingua, UPLEGESS, etc. Il faut également signaler le rôle de l'APLV, non présente à la réunion fondatrice.
5. Cet élargissement est à porter à l'actif de la réflexion menée en 2009 par le Conseil scientifique de la revue, présidé par F. Carton, D. Moore et G. Zarate.
6. Voir le site <https://gerflint.fr>
7. Les congrès de l'AILA optent pour une politique bilingue : anglais et langue(s) du pays organisateur comme langues de communication scientifique.
8. Voir <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/home>
9. À l'initiative de trois associations - ACEDLE (Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères), ASDIFLE (Association de didactique du français langue étrangère), Transit-Lingua (Travaux en Réseaux, Approches Nouvelles en Situations Interculturelles et Transnationales) - ont été adressées à la Division de l'Enseignement supérieur et de la recherche du Conseil de l'Europe et à la Division des Politiques Éducatives :
 - une Tribune intitulée « The expanded CEFR project : a not so good initiative by the Council of Europe / Le projet d'amplification du CECR : une fausse bonne initiative du Conseil de l'Europe » (mai 2017), signée par 87 signatures individuelles et 7 signataires institutionnels ;
 - une Lettre ouverte aux participants à la « Conférence de lancement du volume complémentaire du CECR avec de nouveaux descripteurs » (mai 2018).
10. Dominique Macaire (Université de Lorraine) ; Daniel Gaonac'h (Université de Poitiers).
11. Et dont les enseignants sont financés par l'Algérie, la Croatie, l'Espagne, l'Italie, le Maroc, le Portugal, la Serbie, la Tunisie et la Turquie.
12. Décret n° 2020-398 du 3 avril 2020 relatif à la certification en langue anglaise pour les candidats à l'examen du brevet de technicien supérieur et modifiant le code de l'éducation ; Arrêté du 3 avril 2020 relatif à la certification en langue anglaise pour les candidats inscrits aux diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et au diplôme universitaire de technologie.



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Entretien avec Roger Pihlion

Réalisé le 17 février 2021 par **Marie-Christine Fougrouse**

Je vous remercie, Roger Pihlion, de m'accorder un entretien pour ce numéro de la revue *Synergies France* relatif aux politiques linguistiques en liaison avec les formations universitaires.

Comme vous le savez, les revues du GERFLINT, présentes sur les cinq continents, s'adressent à des chercheurs et des professionnels de la francophonie du monde entier et offre la possibilité de publier à de jeunes chercheurs. La revue *Synergies France* se situe donc pleinement dans la problématique que nous allons évoquer aujourd'hui.

Vous avez exercé la fonction de directeur adjoint du CIEP (devenu depuis FEI, France éducation international) de 1999 à 2014, après avoir travaillé dix-huit ans à l'étranger dans le secteur de la coopération linguistique et éducative puis sept ans au ministère des affaires étrangères comme sous-directeur chargé de la politique linguistique et éducative et directeur adjoint de la coopération culturelle et linguistique. Vous êtes aujourd'hui retraité, mais vous restez très impliqué. Vous avez publié en 2017 avec Marie-Laure Poletti *...Et le monde parlera français* qui est devenu un des ouvrages de référence sur ces questions et vous êtes secrétaire général de la Mission laïque française, vice-président de l'Alliance française Paris Ile-de-France et Président du conseil scientifique de Francophonía. Votre terrain professionnel vous a donc amené à contribuer au rayonnement et à la diffusion de la langue et de la culture françaises. Vous avez joué un rôle de décideur.

À la lumière de toutes ces expériences, quelle définition proposeriez-vous du concept de politique(s) linguistique(s) ?

Comme vous le soulignez justement, le GERFLINT, qui a pour ambition de favoriser la publication d'articles en français dans de nombreux pays du monde est un projet de politique linguistique universitaire à part entière ! Bravo à Jacques Cortès qui l'a conçu et porté. Et merci à vous pour cette proposition d'interview.

Avant tout, je tiens à préciser que je suis un acteur engagé dans la mise en œuvre de politiques, de programmes et de projets concourant à la promotion de la

langue française mais pas un théoricien. Pour en venir à votre question, le concept de politique linguistique se décline, à différents niveaux. Prenons l'exemple de la langue française.

- Le français renvoie spontanément à un pays.

Quand on dit « langue française », on pense immédiatement à la France, mais la diffusion du français va bien au-delà, puisqu'il est parlé aujourd'hui sur les cinq continents. Les estimations concernant le nombre de francophones se situent entre 270 et 300 millions, alors que la France ne compte que 67 millions d'habitants¹.

- Ce constat renvoie donc à un autre niveau, celui de l'espace francophone.

Celui-ci constitue un ensemble de 36 pays, dont 29 ont le français comme langue officielle ou co-officielle et 7 autres comptent plus de 20 % de francophones dans leur population sans y avoir de statut ou de reconnaissance particuliers. Cet espace est éclaté, sans continuité géographique, et se caractérise par une très grande diversité linguistique et culturelle, car l'immense majorité des francophones sont plurilingues et vivent donc en plusieurs langues. J'irai même jusqu'à dire que le plurilinguisme est constitutif de la francophonie du XXI^e siècle. Et ceci n'est évidemment pas sans incidence sur les orientations qui doivent accompagner toute politique de promotion du français.

- C'est sans doute cette diversité qui a permis à la Francophonie², par élargissements successifs, d'acquérir une dimension géopolitique qui dépasse l'espace proprement linguistique.

Portée, à ses origines, par des personnalités telles que Léopold Sedar Senghor (Sénégal), Habib Bourguiba (Tunisie), Hamani Diori (Niger) et Norodom Sihanouk (Cambodge) - et pas par la France ! -, la Francophonie trouve son fondement juridique dans le traité de Niamey de mars 1970 qui a créé l'Agence de coopération culturelle et technique (ACCT). Elle s'est transformée, au fil du temps, en organisation internationale.

L'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) compte actuellement 88 États et gouvernements, dont 82 pays indépendants, soit plus d'un pays sur trois dans le monde. Si on se réfère à l'espace francophone, plus de la moitié des pays membres de l'OIF (46) ne sont pas ou plus francophones et certains ne l'ont jamais été ! Ces élargissements sont décidés lors des Sommets des chefs d'État et de gouvernement qui se réunissent tous les deux ans.

On est passé de la langue et du patrimoine qu'elle représentait - que Léopold Sedar Senghor avait qualifié de « merveilleux outil, trouvé dans les décombres du

Régime colonial³ »- et d'une logique de coopération culturelle et technique à un ensemble géopolitique cherchant à incarner et promouvoir un ensemble de valeurs et d'idéaux, parfois d'ailleurs malmenés par certains États membres, comme les droits de l'homme, l'égalité des hommes et des femmes, la démocratie, le droit à l'éducation, la diversité culturelle... Ce qui en fait une petite ONU, avec des moyens sans commune mesure... où la question de l'enseignement et de l'emploi du français occupe une place devenue presque secondaire. Heureusement certains opérateurs directs de la Francophonie compensent ces défaillances, notamment l'Agence universitaire de la Francophonie.

Vous diriez donc que toute politique linguistique est conçue en réaction à une situation donnée ?

La situation linguistique du monde telle que nous la connaissons est le fruit de l'histoire. Ce sont des conquêtes militaires, des politiques impérialistes et des faisceaux d'influence intellectuelle, philosophique, culturelle, religieuse... qui ont dessiné le paysage actuel des langues du monde. Le latin avait accompagné l'expansion de l'Empire romain. Le colonialisme est à l'origine de la diffusion internationale de l'anglais, de l'espagnol, du français et du portugais, ces quatre langues étant parlées aujourd'hui sur au moins trois continents. L'enseignement obligatoire du russe dans les pays satellites de l'Union soviétique en a été un autre exemple. Et l'hégémonie actuelle de l'anglo-américain dans les relations internationales s'explique par le poids des États-Unis d'Amérique, devenus au cours du XX^e siècle la puissance dominante, tant sur le plan militaire et économique que culturel au travers de son fameux *soft power*.

Avec l'influence grandissante de la Chine, l'émergence de puissances régionales et la montée en puissance des populismes, cette influence est en train de décliner, ce qui devrait logiquement avoir des conséquences sur l'équilibre des langues à plus ou moins long terme.

À cela s'ajoute la place grandissante de l'intelligence artificielle qui, avec les progrès de la traduction automatique, peut apporter de profonds changements dans l'emploi des langues. Grâce au traitement massif de données, en particulier pour les langues de communication internationale, la traduction assistée par ordinateur a fait des progrès spectaculaires. Si l'intercompréhension devenait possible entre locuteurs n'ayant pas de langue en partage, chacun pourrait s'exprimer dans sa langue. Utopie ou réalité de demain ?

Aujourd'hui tous les États mettent en place des politiques linguistiques qui n'en portent pas nécessairement le nom. Cela commence souvent par l'école. C'est par l'école de la République que la France a réussi à implanter le français sur l'ensemble

du territoire tout au long du XX^e siècle. Au détriment des langues régionales, comme le raconte, par exemple, Pierre-Jakès Hélias dans *Le cheval d'orgueil*⁴.

Les politiques linguistiques peuvent avoir des objectifs à usage interne, comme le choix des langues enseignées à l'école dans les États plurilingues, souvent lié à des questions identitaires, ou la formation des migrants à la langue du pays d'accueil, comme les législations encadrant l'emploi des langues, telles que la Loi Toubon⁵, les travaux en matière de terminologie et de néologie, les réformes de l'orthographe et tout ce qui touche à la norme.

Les politiques linguistiques conduites par les États à l'international s'inscrivent dans les politiques d'influence. C'est par exemple le cas de la France qui intervient par le biais des services de coopération et d'action culturelle (SCAC) de ses ambassades, des instituts français, des alliances françaises ou encore des écoles françaises à l'étranger. C'est aussi le cas du Royaume-Uni avec le British Council ; de la Chine avec les Instituts Confucius, pour ne citer que ces exemples.

La politique française en la matière constitue une réponse, modeste, à l'hégémonie de l'anglais et au risque d'uniformisation induit par la mondialisation. Elle s'inscrit résolument, depuis au moins trente ans, dans une démarche de promotion du plurilinguisme et de la diversité culturelle.

Dans le livre *...Et le monde parlera français*⁶, publié en 2017, Marie-Laure Poletti et moi présentons les enjeux géopolitiques de la francophonie ; nous illustrons les nombreuses formes que peut prendre la politique de promotion du français et en présentons les principaux acteurs⁷.

Quel serait le rôle qui revient à l'université dans ce contexte et en France aux départements de français langue étrangère et seconde (FLE/S) ?

Je me bornerai, là encore, à la problématique du français qui est celle qui vous intéresse directement.

Dans la plupart des pays, les universités ont des départements de français (ou quelquefois de langues vivantes, incluant une section française ou francophone) qui forment les futurs professeurs de français et, dans les pays francophones, les futurs enseignants appelés à enseigner le français et en français (et, le cas échéant, dans une autre langue d'enseignement). Il s'agit là d'une mission essentielle, je dirais même existentielle, pour la transmission de la langue aux jeunes générations.

La vocation première des départements de FLE/S est bien, en effet, la formation, celle des futurs professeurs de FLE en particulier, appelés généralement à enseigner hors cadre scolaire. Mais ils concourent également à former, notamment dans le cadre de leur master, des personnes appelées à intervenir dans les dispositifs que

j'évoquais à l'instant, les Services de coopération et d'action culturelle (SCAC), les Instituts français, les Alliances françaises, les établissements étrangers à français renforcé labellisés ou non FrancEducation avec lesquels la France entretient une coopération... Et, à cet égard, il me paraît important de sensibiliser ces étudiants aux enjeux que constituent les politiques linguistiques dont ils ont vocation à devenir des acteurs.

Selon vous, dans l'espace francophone, quels seraient les besoins émergents dans une perspective de formation universitaire en direction de nos étudiants ?

Au-delà de la formation à l'enseignement du FLE/S, il me semble que l'accent devrait être mis prioritairement aujourd'hui sur les problématiques de développement et la formation à la culture de projets de coopération. Le développement de l'Afrique constitue un enjeu considérable ; des moyens importants sont déployés par l'Union européenne, la Banque mondiale, le Partenariat mondial pour l'éducation, l'Agence française de développement... On manque d'experts francophones. Il faut préparer les étudiants à ces métiers exigeants et passionnants. La langue française constitue un des leviers du développement de l'Afrique francophone et les spécialistes de français langue étrangère et seconde que sont vos étudiants ont un rôle important à jouer, notamment dans la formation des enseignants.

Par ailleurs, la formation linguistique des migrants constitue un terrain d'action important. L'Office français de l'immigration et de l'intégration (OFII) finance de nombreuses formations sur l'ensemble du territoire français. Dans les régions, les départements, les villes, des crédits sont également affectés à l'accueil et à la formation linguistique des migrants. L'apprentissage du français conditionne largement l'insertion sociale et professionnelle de ces populations et il se fait beaucoup de choses formidables sur le terrain dont on ne parle quasiment jamais. Dans les années qui viennent les flux migratoires ne peuvent que s'accroître, compte tenu de la croissance démographique attendue de l'Afrique. Il faut donc s'y préparer avec lucidité et sans a priori et encourager vos étudiants à s'impliquer dans ces formations. Elles constituent un enjeu majeur pour la cohésion sociale du pays. En cette période de pandémie qui nous conduit à porter un regard nouveau sur les métiers dits essentiels, il est grand temps de s'apercevoir que l'enseignement du français langue d'intégration en fait partie !

Au XXI^e siècle, comment envisagez-vous l'avenir de la langue française ?

Avant de répondre à cette question difficile, je voudrais revenir sur la situation actuelle du français en renvoyant à un outil tout à fait intéressant, accessible gratuitement sur internet, le Baromètre des langues dans le monde édition 2017,

réalisé par Alain Calvet, docteur ès sciences, et Louis-Jean Calvet, son frère, sociolinguiste bien connu, j'imagine, de vos étudiants, qui tente de mesurer l'importance relative des langues⁸. Ce baromètre fait apparaître que le français et l'espagnol se disputent la deuxième place, derrière l'anglais, en fonction des critères retenus. La situation de la langue française aujourd'hui est donc beaucoup plus solide sur le plan international qu'on ne le croit généralement.

J'en viens maintenant à votre question. Selon les projections de l'OIF pour 2060⁹, l'anglais atteindrait 4 milliards de locuteurs, le français entre 477 et 747 millions (en 2070), l'arabe plus de 700 millions, l'espagnol moins de 500 millions, le portugais moins de 350 millions. Ce fort potentiel de développement du français s'explique par la progression démographique attendue en Afrique, dont la population devrait passer d'1,2 milliard d'habitants aujourd'hui à plus de 2,5 milliards en 2050 et à 4,4 milliards en 2100. Mais l'écart important entre l'hypothèse haute et l'hypothèse basse pour le français tient au fait qu'un certain nombre de conditions doivent être réunies, qui dépendent de facteurs extrêmement divers, à commencer par la volonté politique des États et la demande sociale de français.

Les perspectives de développement du français sont plus incertaines, en effet, que ces analyses démographiques le laissent paraître. Jacques Attali dans son rapport au président Hollande¹⁰ faisait justement observer qu'une possible dégradation de l'usage du français au profit de l'anglais et des langues nationales n'était pas à exclure en Afrique. L'usage de l'anglais comme langue des affaires y progresse. Son usage croissant dans les organisations internationales n'épargne pas les enceintes diplomatiques africaines. Pourquoi d'ailleurs en irait-il autrement à l'Union africaine que dans l'Union européenne où l'emploi du français a connu un recul spectaculaire au cours des dernières années ?

L'avenir du français en Afrique francophone dépend, en outre, largement des conditions de scolarisation dans les pays d'Afrique subsaharienne ayant fait le choix d'un enseignement en français et à Haïti. Et c'est loin d'être gagné. La formation des enseignants, tant sur le plan linguistique que pédagogique, est au cœur de ce défi.

À votre avis, quels sont les axes de formation à développer par rapport aux enjeux auxquels nos étudiants seront confrontés dans l'exercice de leurs fonctions ? Et comment les préparer à se situer et agir dans ce domaine ?

Les stages me semblent particulièrement importants ainsi que les interventions de professionnels, d'acteurs de terrain et de partenaires dans la formation, quelles qu'en soient les formes, dans les cours, dans des groupes de travail mixtes, dans des études de cas, dans le cadre d'options plus diversifiées, de recherches...

Parmi les stages, je recommanderais particulièrement les stages à l'étranger pour ceux qui le peuvent, dans un Institut français, une Alliance française, un SCAC, des établissements scolaires étrangers proposant un enseignement du ou en français. En France, je recommanderais des stages dans des organismes tels que l'OIF, l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), France Médias Monde, France éducation international, le Centre de linguistique appliquée de l'université de Franche Comté (CLA), la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF), Francophonia à Nice, ainsi que toutes les écoles de langue labellisées « Qualité français langue étrangère »¹¹ ou dans des centres d'accueil de migrants. Le choix ne manque pas.

Il y a bien sûr aussi les stages BELC¹², mais la perspective n'est pas la même. Pour des étudiants, je privilégierais plutôt la formule de stages permettant une immersion dans le milieu professionnel. Les stages BELC s'adressent plutôt à des formateurs et à des enseignants étrangers en exercice.

Sur ces questions de formation, j'appelle votre attention sur un rapport de l'OIF faisant suite à une consultation conduite du 13 mai au 27 juillet 2020 auprès de 10 000 jeunes issus de 83 États et gouvernements membres, sur la question de la « Francophonie de l'avenir ». Pour mieux préparer les jeunes francophones, dans leurs parcours de formation à leur entrée sur le marché du travail, il est ainsi suggéré :

*d'actualiser et de diversifier les formations, par exemple grâce à l'intervention de mentors et de professionnels disposant d'expertise terrain, l'instauration de modules de leadership, d'entrepreneuriat ou du numérique (...), d'encourager les stages, les formations en alternance et la mobilité professionnelle. Enfin la sensibilisation et l'accompagnement des jeunes sont jugés essentiels, par leur intégration à des réseaux et le renforcement des dispositifs d'orientation*¹³.

Quels seraient, pour vous, les instruments de mesure opérationnels pour évaluer une politique linguistique ?

Toute politique linguistique s'inscrit dans le temps long et son efficacité est donc très difficile à évaluer. En outre, elle doit nécessairement être adaptée à des contextes extrêmement divers et à des publics qui ne le sont pas moins.

Dans *...Et le monde parlera français*, nous donnons des exemples de bonnes pratiques qui nous semblent avoir été utiles dans le temps long. Cela va de la Loi Toubon à la Journée de la Francophonie (20 mars), en passant par la création du DELF et du DALF¹⁴, le développement de l'enseignement bilingue francophone ou les échanges d'assistants de langue, les premiers ouverts avec la Prusse et l'Angleterre et le Pays de Galles remontant à 1905. Le temps long, vous dis-je !

Nous parlons aussi des atouts du français dans la mondialisation et parmi ceux-ci figurent la Francophonie, créée il y a 50 ans, la diplomatie culturelle, l'enseignement français à l'étranger (la Mission laïque française a été créée en 1902), les Alliances françaises (l'Alliance française de Paris a été créée en 1883), les médias francophones à destination de l'étranger (RFI a été créé en 1945 ; TV5 Monde en 1984) qui relèvent de décisions de politiques publiques souvent anciennes qui concourent aujourd'hui, à des degrés divers, à l'attractivité de notre langue.

Voyez-vous encore des points que nous n'aurions pas abordés ?

La question de la formation des personnels de coopération linguistique et éducative me semble se poser aujourd'hui. Les départements de FLE/S des universités ont leur rôle à jouer mais ne me semblent pas en mesure de l'assurer seuls, car les domaines d'intervention vont bien au-delà du FLE. L'Institut français, dont le cahier des charges comprend la formation des personnels du réseau culturel du ministère des Affaires étrangères ne s'en est pas vraiment emparé, la question du français étant restée relativement périphérique dans cet organisme historiquement chargé des questions culturelles et artistiques. France éducation international, qui aurait toute légitimité pour cela, n'a pas été impliquée, au-delà du stage BELC qui s'adresse prioritairement aux enseignants et formateurs étrangers, et son ministère de tutelle, l'Éducation nationale, ne se sent pas concerné... Il y a là un chantier à ouvrir, me semble-t-il.

Notes

1. Voir à ce sujet l'article de Roger Pilhion « La langue française dans le monde », paru en mai 2020 sur le site de la Mission laïque française <https://www.mlfmonde.org/tribunes/la-langue-francaise-dans-le-monde/> [consulté le 29 août 2021].
2. Il est d'usage d'écrire francophonie avec un F majuscule pour désigner la Francophonie institutionnelle.
3. Senghor Léopold Sédar. « Le français, langue de culture ». *Revue Esprit*, n° 311, novembre 1962, p. 837-844.
« Au moment que, par totalisation et socialisation, se construit la Civilisation de l'Universel, il est, d'un mot, question de nous servir de ce merveilleux outil, trouvé dans les décombres du Régime colonial. De cet outil qu'est la langue française. La Francophonie, c'est cet Humanisme intégral, qui se tisse autour de la terre : cette symbiose des « énergies dormantes » de tous les continents, de toutes les races, qui se réveillent à leur chaleur complémentaire. »
4. Hélias Pierre-Jakez. *Le Cheval d'orgueil*. 1975. Paris : Éditions Plon, collection Terre humaine.
5. La loi no 94-665 du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française est plus connue sous le nom de Loi Toubon, du nom du ministre de la Culture et la Francophonie de l'époque. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGITEXT000005616341/> [consulté le 29 août 2021].

6. Le livre de Roger Pihlion et Marie-Laure Poletti *...Et le monde parlera français* est disponible gratuitement sur le site de FEI :

https://liseo.france-education-international.fr/index.php?lvl=notice_display&id=41003 [consulté le 29 août 2021].

7. Quelques appréciations portées sur le livre *...Et le monde parlera français* : Bernard Cerquiglini, recteur honoraire de l'AUF et ancien délégué général à la langue française et aux langues de France, (Lettre aux auteurs datée du 20 octobre 2017) : « Les vertus de ce livre sont au nombre de trois, et non des moindres. Il est complet et exhaustif : tout y est. Il est sûr : les informations fournies sont de la meilleure qualité ; cet ouvrage est de confiance. Il est intelligent : au-delà du factuel, ce livre (notamment le chapitre 8) offre une vue d'ensemble, des perspectives, une orientation politique d'une grande pertinence et d'une justesse indiscutable. Vous avez rédigé l'ouvrage de référence sur la question. » Jacques Cortès, professeur des Universités, Fondateur et Président du GERFLINT, ancien directeur du CREDIF, ENS de Saint-Cloud. Préface à Synergies Brésil, n° 12, Année 2017 : « Je salue avec respect un ouvrage qui vient de paraître (...) et qui a pour titre une ébauche de syntagme (ou une fin de phrase) qui, personnellement, conforte mes propres certitudes *...Et le monde parlera français (...)*. Je salue chaleureusement, à cet égard, mes amis Marie-Laure Poletti et Roger Pihlion pour la pertinence de leur excellent ouvrage dont je recommande moi aussi la lecture ». https://gerflint.fr/Base/Bresil12/preface_jacques_cortes.pdf [consulté le 29 août 2021].

Daniel Coste, professeur des Universités, ancien directeur du CREDIF, critique parue dans la Revue internationale d'éducation de Sèvres (Décembre 2017) : « Il y a bien là matière à réflexion pour les acteurs du domaine et à inspiration pour nombre de "décideurs" politiques. »

Jean-Baptiste Lemoine, actuel secrétaire d'État, chargé de la francophonie, dans une déclaration à TV5 Monde, lors du lancement du livre à l'Alliance française de Paris, le 27 juin 2017 : « Le livre *...Et le monde parlera français* est, je crois, une bonne feuille de route. »

8. *Le Baromètre des langues dans le monde*, édition 2017, est accessible au lien suivant : <https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Langues-et-numerique/La-diversite-linguistique-et-la-creation-artistique-dans-le-domaine-numerique/Barometre-des-langues-dans-le-monde-2017> [consulté le 29 août 2021].

9. *La langue française dans le monde*. 2018. Paris : Gallimard/OIF, édition 2019

10. Attali Jacques, Brotons Adrienne, Delorme Angélique (rapporteurs). La Francophonie et la francophilie, moteurs de croissance durable : rapport à François Hollande, président de la République française. Paris : direction de l'information légale et de l'administration, août 2014.

11. La liste des centres ayant obtenu le label « Qualité français langue étrangère » est disponible sur le site <https://www.qualitefle.fr/> [consulté le 29 août 2021].

12. Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises.

13. Rapport consultation jeunesse « Francophonie de l'avenir » https://www.francophonie.org/sites/default/files/2020-12/rapport%20consultation%20jeunesse_planches_BD.pdf [consulté le 29 août 2021].

14. DELF : Diplôme d'études en langue française ; DALF : Diplôme Approfondi de la Langue Française.



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Quelle(s) politique(s) linguistique(s) pour la diffusion du français langue étrangère ?

Fabrice Barthelemy

Laboratoire DILTEC, ED 622, Université Sorbonne-Nouvelle Paris 3, France
fabrice.barthelemy@sorbonne-nouvelle.fr

Reçu le 08-03-2021 / Évalué le 15-05-2021 / Accepté le 10-07-2021

Résumé

Un certain nombre d'initiatives ou de choix vont contribuer à définir, circonscrire et institutionnaliser un domaine d'activité centré autour de la promotion-diffusion et enseignement du français comme langue étrangère (FLE), et ceci plus particulièrement durant quatre décennies qui s'étalent de 1945 à 1985. Si la dimension militariste, économique, culturelle ou encore territoriale ne peut être disjointe, historiquement, du/des mécanismes de diffusion de notre langue-culture dans et hors de nos frontières, ces quatre décennies révèlent plus particulièrement les interpénétrations multiples qui s'opèrent entre les champs éducatif, économique et politique tout particulièrement, et témoignent d'une véritable institutionnalisation du champ du FLE à travers, notamment, des formations qui lui sont entièrement dédiées. La notion de « politique linguistique » s'immisce tardivement dans ce champ, dans sa didactique et - plus tardivement encore - dans ses formations universitaires ; ce qui traduit une certaine dénégation du marché et de l'économie des échanges linguistiques.

Mots-clés : Didactique du FLE, institutionnalisation, politiques linguistiques, formation, diffusion

What language policy (policies) for spreading French as a foreign language?

Abstract

A number of initiatives or choices will help to create and institutionalize an area of activity centered around the promotion, dissemination and teaching of French as a foreign language (FLE), especially during four decades from 1945 to 1985. If the economic, cultural, or even territorial dimension cannot be disjointed, historically, from the mechanisms of diffusion of our language-culture in and outside our borders, these four decades reveal more particularly the various interpenetrations that take place between the educational, economic, and political fields. The concept of « language policy » will be introduced quite late into the field of FLE, into its didactic and inside the university cursus or diplomas, which reflects probably a denial of the market and the economy of language exchanges.

Keywords: Didactics, French as a foreign language, Language policies, Training, Promotion

Introduction

L'enseignement-apprentissage du français comme langue étrangère ne date pas d'hier, comme le confirment de nombreux travaux, notamment ceux de la SIHFLES (Société internationale pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde), mais la manière dont ce secteur d'activité s'était constitué, organisé, mobilisé, demeure relativement nouvelle, notamment durant une période qui s'étale des années quarante-cinq, à l'orée de l'après-guerre, jusqu'au début des années quatre-vingts, quand seront créées les filières universitaires de formation en français langue étrangère (1983) ou encore les certifications françaises pour étrangers (DELF/DALF, 1983, 1985). Un certain nombre d'options vont se mettre en place, qui vont permettre au français comme langue étrangère (FLE) de sortir de sa « clandestinité » alors que s'opère petit à petit une véritable fracture avec une linguistique qui, par les modèles « statiques » qu'elle propose, semble éloignée des pratiques sociales et des contextes éducatifs qui interpellent une didactique naissante, qui va affirmer davantage son autonomie et le rejet d'une « monarchie linguistique » pour œuvrer davantage vers une pédagogie de la communication¹.

L'objectif de cette contribution consiste à montrer comment un certain nombre d'initiatives ou de choix ont contribué à définir, circonscrire et institutionnaliser un domaine d'activité centré autour de la promotion-diffusion et enseignement du FLE. Si la dimension militariste, économique, culturelle ou encore territoriale ne peut être disjointe, historiquement, du/des mécanismes de diffusion de notre langue-culture dans et hors de nos frontières, ces quatre décennies révèlent plus particulièrement les interpénétrations multiples qui s'opèrent entre les champs éducatif, économique et politique tout particulièrement, et témoignent d'une véritable institutionnalisation du champ à travers, notamment, des formations dédiées. La notion de « politique linguistique » qui s'immisce tardivement dans ce champ dans sa didactique et -plus tardivement- dans les formations universitaires, traduit peut-être une certaine dénégation à la fois du marché, mais aussi de l'économie des échanges linguistiques.

Diffusion enseignement d'une langue vs. Diffusion enseignement d'une culture ?

L'enseignement-apprentissage du français comme langue étrangère va s'organiser dès le XVI^e siècle avec, notamment, la publication de dictionnaires ou d'outils de formation. Métaphoriquement, on pourrait dire que le « moteur » de la diffusion de notre langue a fonctionné grâce à plusieurs cylindres qui, en fonction du temps, n'ont pas évolué au même régime. La diffusion du français s'organise avant tout autour de la culture et plus précisément de la culture écrite. C'est autour de la

littérature des grands auteurs que son enseignement traditionnel s'articule, et la littérature a sans doute constitué le plus grand dénominateur commun des fréquentations d'apprentissage(s) d'alors, qui s'analyseraient vraisemblablement comme enjeux de légitimité(s) culturelle(s). À travers le français et sa littérature, l'essence qui alimente le moteur de cette diffusion a ainsi été longtemps celui de la distinction, chère à Pierre Bourdieu (1979), car quelles que soient les motivations, il était alors davantage question de maîtriser un français écrit (celui des grands auteurs), dont l'acquisition vient précisément réorganiser le capital culturel nécessaire à ceux qui veulent faire partie des dominants (ou en font déjà effectivement partie). Langue unique de la diplomatie (jusqu'en 1919, année de la signature du traité de Versailles), le français est également la langue d'une appartenance distinguée aux siècles précédents, et il aura recruté tout d'abord dans des classes sociales favorisées.

Culture (cultivée) et diplomatie ; ce couple n'aurait pas fonctionné aussi longtemps s'il n'avait pas convoqué l'image de la Révolution (et celle des droits de l'homme qui y est associée). C'est en effet à travers l'image d'une France révoltée - faite de réalités et de mythes -, que s'identifieront certains militantismes ambitionnés ou avérés, et sur laquelle pourra également s'appuyer notre langue pour se diffuser. Langue de rébellion ou d'espoir, le français incarne alors pour certains un symbole unificateur (aussi paradoxal que cela puisse paraître dans certaines situations et contextes, avec le recul qui nous est permis), et ce, parfois encore aujourd'hui. À travers des modalités différentes d'un pays à un autre, la diffusion du français va donc pouvoir s'appuyer sur trois principales figures, souvent fantasmées, celles du diplomate, du révolutionnaire et de l'écrivain ; leurs identités se confondant parfois - que l'on pense, par exemple, à des personnalités emblématiques comme Claudel, Loti, ou encore Saint-John Perse, pour ne citer qu'eux, écrivains qui occuperont des fonctions diplomatiques et dont les missions contribueront au rayonnement et à la diffusion de notre culture hors de nos frontières. Ce faisant, la diffusion du français se systématisera sous le positivisme de Jules Ferry, dans un vaste mouvement consistant à vouloir faire bénéficier le plus grand nombre de nos lumières (dans l'empire colonial en particulier). La République justifiait cette expansion par un « *universalisme humanitaire* » que personne ne semblait remettre en cause et l'enseignement du français, véhiculant ses valeurs, constituait un bon levier pour ses campagnes colonisatrices (Calvet, 1974 : 174), quand bien même cette « visée humanitariste » contrastait entre ses théories et ses pratiques parfois antinomiques, voire discriminatoires.

Il est d'ailleurs intéressant de constater que l'expansion de notre langue à l'étranger coïncide avec la disparition (l'éradication) des langues régionales et

minoritaires sur notre territoire national, à travers les enseignements prodigués par l'institution scolaire, et l'imposition de normes grammaticales et linguistiques.

Ce n'est donc pas par hasard, écrit Pierre Bourdieu, qu'un système scolaire qui, comme l'École républicaine, conçue sous la Révolution et réalisé sous la Troisième République, entend façonner complètement les habitus des classes populaires, s'organise autour de l'inculcation d'un rapport au langage (avec l'abolition des langues régionales, etc.), d'un rapport au corps (disciplines d'hygiène, de consommation - sobriété -, etc.) et d'un rapport au temps (calcul - économique - épargne, etc.) (1982 : 95).

Car il s'agira bien d'enseigner une langue autre que celle pratiquée au quotidien par une partie des Français à cette époque, et l'on retrouvera, dans les discours des acteurs du moment, des références à cet objectif plus ou moins avoué.

La diffusion d'un français perçu à l'étranger comme langue de la culture et de la diplomatie, nourrie par un certain imaginaire révolutionnaire, va donc cohabiter, à l'intérieur de nos frontières, avec un enseignement qui participait à la lutte contre un « obscurantisme patoisant » ; ce qui a contribué à faire progresser l'idée selon laquelle il convenait de préparer les nouvelles générations à un monde en mouvement. L'expansion de ce modèle contribuera à imposer à tous les petits Français une même langue, concourant ainsi au développement d'une certaine identité nationale et à une vision commune du monde ; il s'appuiera sur l'École et ses agents. Symétriquement, hors de nos frontières, la « libération » des individus et des peuples passe par l'exportation d'un modèle similaire, mais par le biais d'institutions différentes. Elle s'ordonnera, dans un mouvement non antithétique au premier, afin de développer et d'accompagner les espaces adaptés à notre développement industriel et commercial.

L'expansion française est donc une totalité, et les biens culturels dont la France est la mère en font partie : ils justifient les conquêtes et illustrent la pénétration universelle de la raison, et sont donc à la fois un alibi et un moyen. (Porcher, 1987 : 21).

Dans ce contexte historique, la diffusion du français va pouvoir bénéficier et s'appuyer également sur des institutions comme L'Alliance française créée en 1883 (AF, inspirée de l'Alliance israélite universelle, créée un peu plus tôt, en 1860), ou encore la mission laïque (créée en 1902, soit un an seulement après la loi de 1901 relative aux associations), qui symbolisent, à moins de vingt ans d'intervalle, cette volonté d'expansion qui viendra chemin faisant faire contrepoids aux établissements congréganistes. Cette « campagne colonisatrice », selon les termes de Louis-Jean Calvet (1974) pourra ainsi s'appuyer sur ces institutions qui ne sont

pas sans lien avec les décisions politiques, économiques, des administrateurs ou des commerciaux. La volonté (politique) qui va plus tardivement consister à tenter de débarrasser, en définitive, le français de son image colonisatrice et de sa domination linguistique pour l'orienter vers un modèle « coopératif », alors que la concurrence avec l'anglais se fait de plus en plus pressante, ira de pair avec le dessein de s'affirmer sur un marché désormais mondial où les langues sont aussi (et ainsi) des outils de promotion politique, culturelle, ou économique.

Si les liens entre les champs économique et politique (voire militaire) deviennent de plus en plus ténus, on ne peut cependant pas alors affirmer que, pour ce qui relève du français comme langue étrangère, sa diffusion aura été marquée, accompagnée, stimulée par une politique linguistique spécifique et coordonnée à cet effet. En d'autres termes, on ne peut pas parler alors véritablement d'une politique de diffusion de notre langue, réfléchie, « conscientisée » et opératoire, d'autant que c'est plutôt autour de la culture que s'articule, s'opère et se justifie cette diffusion « éparse » et plus ou moins « planifiée ».

Mais à cette époque, la France va toutefois devenir une des premières grandes puissances à envisager que la culture puisse faire partie de ses biens nationaux, et donc de ses atouts, dans le jeu planétaire aux contours redessinés par le traumatisme de la Première Guerre mondiale. La diffuser, l'exporter, devient alors un enjeu qui nécessite des outils (instruments), dessiné autour d'une « politique culturelle » symbolisée par la restructuration, dès 1920, du Service des écoles et œuvres françaises à l'étranger (1909). Jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, c'est bien de la diffusion (et de l'enseignement) d'une culture dont il est davantage question que de celle d'une langue, l'apprentissage de cette dernière étant conçue d'ailleurs comme un aboutissement, un prolongement de l'appropriation de la culture correspondante².

Institutionnalisation d'un « champ » : le français langue étrangère

Les expansions politiques, économiques, financières mais aussi linguistiques et culturelles vont longtemps fonctionner à travers l'important « réseau congréganiste religieux », au moins jusqu'à la Première Guerre mondiale ; l'État y trouvant son compte (financier) y compris sous une Troisième République qui proclamait un réel anticléricalisme, accordant des subventions à ces écoles qui, par exemple autour du bassin méditerranéen où elles sont plus nombreuses qu'ailleurs, permettaient un enseignement du-en français à moindre coût et représentaient un « facteur de modernisation de l'empire ottoman », précisent Marie-Christine Kok Escalle et Karène Summerer-Sanchez (2012 : 55).

Peu à peu, à côté des établissements d'enseignement congréganistes, vont s'ajouter progressivement d'autres opérateurs : Alliances françaises, missions laïques, mais également Alliances israélites par exemple³, et si l'on se place précisément du point de vue de ces institutions, de nombreux travaux ont montré combien elles avaient pu participer à une diffusion de notre langue-culture. Cela signifie-t-il pour autant l'avènement d'une politique réfléchie, construite et ordonnée en faveur de l'enseignement et de la diffusion du français comme langue étrangère ? Car si l'on assiste bien, entre le XVII^e et le XIX^e siècle à une forme d'interventionnisme d'État à la fois sur les langues et sur la langue, cet interventionnisme (qui vise à « défendre » l'usage du français) va changer de nature lorsqu'il va s'opérer principalement sur la langue (réformes de l'orthographe, francisation des mots d'origine anglaise, décrets et lois, etc.) et encourager sa diffusion hors de nos frontières en se dotant d'outils et d'objectifs (Calvet, 1999), en réalité à partir du milieu du XX^e siècle - et plus précisément après la Seconde Guerre mondiale - ; époque durant laquelle on voit se dessiner une approche nouvelle du français destiné aux étrangers (et donc de son enseignement comme de sa diffusion/promotion). Les développements économiques et industriels, les bouleversements rapides en matière de communications, la redistribution des cartes sur l'échiquier géopolitique mondial après deux guerres ravageuses, sont autant d'événements qui vont permettre que des conditions favorables et nécessaires pour l'organisation et la structuration de l'enseignement et la diffusion du français langue étrangère s'établissent. Il s'agit là d'une période effectivement fascinante au regard du nombre de positions, d'options ou d'orientations qui vont permettre au français langue étrangère de se constituer et de s'affirmer comme discipline à part entière, et qui s'étale schématiquement sur quatre décennies, entre 1945 et 1985 plus spécifiquement (1985 étant l'année du décret sur la mise en œuvre effective des certifications pour étrangers impulsées par une Commission Porcher dont le rapport sera remis au Ministre A. Savary en 1983).

L'enseignement-apprentissage du français comme langue étrangère va alors constituer un secteur d'activité à part entière (un « champ » pour reprendre le concept de P. Bourdieu) qui va, à partir et grâce à un certain nombre d'options, de choix et d'initiatives (y compris politiques, mais pas seulement), se structurer, s'organiser, se mobiliser. Des pratiques identifiables, « objectivement orchestrées », impliquant des agents (individus, organismes, institutions - publiques ou privées -, etc.) qui poursuivent un intérêt commun (la diffusion du français comme langue étrangère) et disposant d'intérêts et d'enjeux propres (définis en termes de capitaux, distinctions, rémunérations...) vont alors voir le jour.

Du point de vue institutionnel précédemment évoqué, entre les années 1950 et 1970, avec l'aide de l'État, l'Alliance française - pour reprendre cet exemple emblématique - va considérablement développer son réseau en Amérique latine, notamment, sous l'égide de celle de Paris avec un objectif double : vendre des biens culturels et de l'enseignement. Pour ce second volet de son action, on peut douter qu'aujourd'hui, comme en 1950, « les citoyens des nations d'outre-mer et les élites étrangères » y étudient tous notre langue « pour entrer en contact avec une des civilisations les plus riches du monde moderne, cultiver et orner leur esprit par l'étude d'une littérature splendide et devenir, véritablement, des personnes distinguées », comme le formulait alors le secrétaire général de l'AF, Marc Blancpain, dans la préface de l'édition de 1952 du Cours de langue et de civilisation françaises (Mauger, 1953 : VI). Le développement de l'implantation des Instituts est lui aussi caractéristique de ce volontarisme (Amsterdam en 1933, Lisbonne et Stockholm en 1937, etc.).

1909, date de la création du Service des écoles et des œuvres françaises à l'étranger, marque un tournant dans la position politique et administrative de la France à l'égard de la diffusion de sa langue et de sa culture (la création de l'AFAA remonte, quant à elle à 1922). À cette époque, ce sont essentiellement des écrivains qui mettent en œuvre des manifestations culturelles ou artistiques, et ont en charge l'enseignement du français à l'étranger. Restructuré en 1920, ce service connaîtra une impulsion nouvelle sous l'influence du général de Gaulle ; en 1956, la Direction des relations culturelles devient Direction générale des affaires culturelles et techniques, puis Direction générale des relations culturelles, scientifiques et techniques (DGRCSST en 1969) au sein d'un ministère des Affaires étrangères (MAE) qui voit son enveloppe (budgétaire et humaine) augmenter de façon importante jusque dans les années soixante - elle gère alors environ trente mille enseignants. Cette instance a pour objectif de développer son réseau - comme on l'appelle - à l'étranger. Ceci passe par des étapes de consolidation, mais aussi de diversification et d'implantation dans des zones où le français n'est pas présent. C'est en 1983 que sera créée une Direction du français au sein de cette direction générale, mais aussi une Direction des affaires internationales au ministère de l'Éducation nationale. Cette structuration s'est opérée de façon centrale, mais aussi au niveau de nos ambassades à l'étranger qui se sont dotées de cellules de promotion et de diffusion culturelle et linguistique⁴. Notons que jusqu'en 1998, trois ministères avaient en charge ces questions de rayonnement - linguistique et culturel - à l'étranger⁵. On pourrait ici multiplier les exemples qui traduisent, au niveau institutionnel et administratif, une véritable volonté de démultiplication du champ.

Coté éditorial, là aussi, à partir de l'après-guerre, ce « champ du FLE » se structure autour d'un nombre limité d'éditeurs qui se partagent un marché devenu, au fil du temps, plutôt lucratif. Si la seule politique en matière d'exportation du français comme langue étrangère a pu consister, après-guerre, à diffuser à profusion le célèbre *Mauger* (1953)⁶, ce secteur éditorial s'est lui aussi considérablement démarqué à cette époque. Trois principaux éditeurs vont se le partager avec des effectifs réservés à cette spécialité qui vont considérablement grossir, générant même des « départements FLE » pour certains, avec des actions de démarchage dans les pays étrangers qui servent l'action de diffusion de notre langue. Les méthodes vont former le socle de cette entreprise marchande, auxquelles vont s'ajouter des collections méthodologiques légitimantes. Les éditeurs vont en effet se doter de collections d'ouvrages didactiques de référence : collections « F » pour Hachette en 1973, « Didactique des langues étrangères » chez Clé en 1976, ou encore « Langue et apprentissage des langues » pour Didier-Hatier, avec un premier numéro publié en 1980. Ces publications, à destination des enseignants, leur permettent de rendre visible leur ancrage, leur implication dans le champ ; en s'affichant, elles renforcent également un sentiment de légitimité. La production de revues spécialisées va constituer également une « option » marquante dans cette entreprise. D'abord elles fonctionnent, évidemment, comme une vitrine, gage d'une implication dans le domaine de l'innovation ou de la recherche pédagogique et didactique : elles accroissent la légitimité des éditeurs-partenaires, en concurrence sur ce marché. Ensuite elles permettent la construction ou le renforcement d'un sentiment d'appartenance dans ce corps d'enseignants aux statuts hétérogènes. Elles participent d'un lien symbolique entre ces acteurs professionnels, socialement dominés et disséminés sur les cinq continents.

La naissance, en 1961, du *Français dans le monde* - revue dédiée au FLE - est là, véritablement, le symbole de la constitution de ce champ, mais il conviendrait également de mentionner, la même année la création de la revue *Études de linguistique appliquée* qui affiche un objectif sensiblement différent puisqu'il s'agit, pour reprendre des termes de P. Bourdieu, d'une « production pour producteurs » (c'est sous la plume d'André Reboullet en 1957 qu'apparaît pour la première fois cette terminologie « FLE » - « entre guillemets et avec une virgule » - comme titre d'un numéro spécial des *Cahiers pédagogiques* portant sur « l'enseignement du français aux étrangers »).

Il conviendrait également, à côté de ce volet éditorial, d'insister sur la place que les médias vont de plus en plus occuper (servant à la fois de supports, participant d'une forme d'appétence pour les langues que leur fréquentation stimule, mais aussi en s'associant dans la production d'outils à ces éditeurs). Le développement

de TV5 (qui commença à émettre en 1984) ou de RFI (succédant au Poste colonial⁷ en 1975), emblématise cet état de fait. Les médias (aujourd'hui numériques) constituant eux aussi un élément moteur dans une politique de promotion de notre langue.

Mais ces options ou initiatives qui participent d'un enjeu commun partagé, ne sauraient se suffire sans être accompagnées d'une légitimation scientifique et disciplinaire. Celle-ci passe tout d'abord par les actions de formation et de réflexion opérées, précisément, par des instances de recherche et de formation qui voient le jour à ce moment-là et constituent le passage obligé de celles et ceux qui visent une « carrière » à l'international dans ce champ nouvellement constitué du FLE. Le BELC et le CREDIF⁸ vont ainsi occuper l'avant de la scène du FLE et de sa didactique avant de disparaître dans les années quatre-vingt-dix (du premier il ne reste qu'un stage, quant au second, il a trépassé en 1996, au moment du transfert de l'École normale supérieure de Saint-Cloud à Lyon). D'autres organismes vont aussi participer à la légitimation de ce champ, et continuent à le faire, par les travaux de recherche qui y sont menés, ou par leur poids dans la formation de formateurs. Leurs contributions sont indissociables de ce processus, du point de vue de la recherche, de l'élaboration du matériel didactique, des méthodes, des outils pour la classe, mais aussi en tant que lieux de formation. Citons, parmi les plus connus, le Centre d'approches vivantes des langues et des médias (Cavilam) de Vichy, le Centre audiovisuel de Royan pour l'étude des langues (CAREL) ou encore le Centre de linguistique appliquée (CLA) de Besançon, rattaché à l'université de Franche-Comté. Les uns comme les autres vont ainsi contribuer à réunir les acteurs qui œuvrent pour la diffusion du français à l'étranger, c'est-à-dire à renforcer le sentiment d'une culture partagée.

Les cartes de la formation seront redistribuées au début des années quatre-vingts (en 1983 plus précisément) avec la création des maquettes des cursus de FLE dans nos universités et donc le passage de la formation vers de nouvelles instances « légitimes » et « légitimantes ». Effectivement, les cursus et diplômes universitaires de haut niveau donnent l'exacte visibilité, la légitimité d'un champ disciplinaire, et ces institutions vont logiquement prendre le relais des organismes qui en avaient jusqu'ici la charge. Cette légitimation universitaire va bien évidemment provoquer une redéfinition des rôles, missions et structures des organismes qui avaient le quasi-monopole de ces formations non diplômantes. Ces filières de formations universitaires en français langue étrangère seront créées à l'issue d'une réflexion menée par des chercheurs - Jacques Cortès (directeur du CRÉDIF), Louise Dabène (professeur à l'Université de Grenoble II), Francis Debyser (directeur du BELC), Philippe Greffet (secrétaire général de l'Alliance française), Jean-Raymond Lanot

(Université de Toulouse II), Élisabeth Lhote (directrice du CLA de Besançon) ou Pierre Xans (Université de Pau) - qui suggéra la création de filières de formations nationales. Sous la houlette de Louis Porcher - nommé, à cette époque, conseiller scientifique de Romain Gagnard, le responsable de la Direction des relations internationales et du développement -, un groupe de travail sera dès lors chargé de proposer une maquette de cette nouvelle licence et de la maîtrise - dans cette « commission Porcher⁹ », on retrouve Jacques Cortès, Louise Dabène, Chantal Forrestal (Université d'Aix-Marseille II), Robert Galisson (Université de Paris III), Henri Holec (directeur du Crapel, Université de Nancy II), Élisabeth Lothe, Paul Rivenc (Université de Toulouse-Le Mirail), mais également Pierre Xans. La licence ne sera pas totalement dévolue au français langue étrangère. C'est une mention accolée à d'autres disciplines qui lui sera préférée, afin de permettre aux étudiants de ne pas avoir à effectuer un choix prématuré dans leur cursus et de passer, s'ils le souhaitent, un certificat d'aptitude au professorat pour l'enseignement secondaire (Capes) dans leur spécialité d'origine. La maîtrise de didactique du FLE comportait alors des stages qui témoignaient de son objectif professionnalisant. L'engouement des universités est tel qu'en 1983 plus de trente d'entre elles vont demander leur habilitation en proposant des projets de formation conformes à la maquette officielle. J'ai toujours entendu Louis Porcher, rapporteur de toutes les demandes d'habilitation en FLE présentées par ces universités, se féliciter de la qualité des dossiers soumis ; preuve, dès lors, d'un ancrage non dérogatoire du FLE dans le milieu universitaire. À ces deux diplômes s'ajouteront des formations de troisième cycle de plein exercice (deux diplômes d'études approfondies (DEA), un diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) à Paris III, dès 1985, puis un doctorat), qui vont permettre au FLE de sortir de sa marginalité, et même d'une quasi-clandestinité universitaire. Le numéro 64 des *Études de linguistique appliquée* résume et éclaire les principaux enjeux des travaux de cette commission. Généralistes pour la plupart, ces formations ne donneront que plus tardivement une place aux questions de politiques linguistiques et éducatives¹⁰.

Une politique linguistique assumée ?

La notion de « politique linguistique » s'est répandue rapidement mais de manière assez récente dans les sphères éducatives et universitaires, et dans le champ du FLE en particulier. On n'y parle en effet que depuis peu de « politiques linguistiques et éducatives ». Notons que - ce n'est pas anodin - dans le *Dictionnaire de didactique des langues* de Robert Galisson et Daniel Coste qui date de 1976, ne figure pas d'entrée pour « politique linguistique ». Or, si l'on considère la définition qu'en donne Louis-Jean Calvet¹¹, comme celle d'Henry Boyer (2010), la période considérée (1945-1985) est bien constituée d'intervention(s) humaine(s) sur ou pour la langue,

et en l'occurrence ici d'interventions (plus ou moins initiées, organisées, conduites) pour la diffusion-promotion et l'enseignement de cette langue à l'étranger.

Celle-ci laisse entrevoir une planification (linguistique) qui constitue en quelque sorte le « bras armé », l'outil permettant de mettre en œuvre et d'atteindre des choix et/ou objectifs (politiques), même si l'on peut douter parfois de son efficacité. Le champ politique n'est, par ailleurs, pas entièrement autonome et ne peut se considérer que dans les interactions multiples et variées qu'il entretient avec le champ culturel, économique, etc. Symétriquement, peut-on imaginer que le champ culturel, dont on reconnaît volontiers, et depuis longtemps, son indissociabilité avec l'enseignement des langues, puisse ne pas influencer le nôtre ? Ne peut-on pas décemment imaginer que les principales options opérées par les méthodologues ou les instances de recherche dans notre discipline se retrouvent logiquement et légitimement traduites dans les outils destinés à celles et ceux qui font la classe ? De la même manière, peut-on penser que les préoccupations du champ économique-touristique, par exemple, soient totalement absentes ou ignorées par des éditeurs qui multiplient les supports d'enseignement-apprentissage dits de spécialités (avec des manuels de français de l'hôtellerie, du tourisme, etc.). Et n'en est-il pas de même pour les publications ciblées sur l'acquisition d'un français de la diplomatie, de la finance... ou du militariat¹² ? La définition que donnent J.-P. Cuq et I. Gruca (2002 : 24) de cette notion de « politique linguistique » dont, aujourd'hui, « tout le monde parle, d'une part à cause de la mode chez les universitaires, d'autre part pour tenter de répondre aux besoins objectifs qui surgissent de partout, s'agissant des langues, dans le pays » (Porcher, Faro-Hanoun, 2000 : 5), traduit bien à la fois le réel besoin de la considérer dans notre champ et contexte, mais aussi de mesurer les enjeux commerciaux (économiques) et culturels que ces politiques linguistiques intègrent et impliquent.

Dans cette définition, comme dans celle d'Henri Boyer, apparaît en filigrane une représentation économique dans laquelle les langues seraient des « marchandises », des « biens » dont on espérerait par l'acquisition, un retour sur investissement ; un véritable « marché des langues ». Sur ce marché qu'est celui du français langue étrangère, les éditeurs, par exemple, qui diffusent les manuels, illustrent bien ce phénomène ; leurs liens avec le pôle politique, mais aussi scientifique (que l'on songe aux collections didactiques dans lesquelles les universitaires publient), sont là encore multiples, tout comme ceux que l'utilisation de ces outils implique au niveau des situations d'enseignement-apprentissage. Ces interrelations interrogent les options qui sont prises dans ces divers pôles (politico-institutionnel, scientifique et économique-commercial pour reprendre le modèle proposé par D. Coste) et relèvent bien des formations en politiques linguistiques.

Objectivement, la diffusion du français est bien une industrie culturelle. Si la question du commerce des langues ne s'est pas posée en ces termes quand la diffusion du français était pensée comme outil et moyens de renforcer la puissance de l'État (Delamotte, 1996), il n'en demeure pas moins que, paradoxalement, les pratiques enseignantes ont souvent été vécues comme excluant ou interdisant l'avidité du gain. Tout se passe comme si l'aspect commercial et/ou politique était refusé au profit d'une utilité culturelle première, et la propension qu'a une bonne partie des enseignants de FLE (par conviction ou par naïveté) à valoriser le seul capital culturel ou symbolique, n'est plus à démontrer. Les langues incarnent de vraies valeurs (sociales) dont les cours ne cessent d'augmenter et ceux qui ont en charge leur enseignement ne peuvent feindre d'ignorer cette économie des échanges linguistiques. Ceci est peut-être encore malheureusement le cas et, comme le faisait remarquer François Mariet il y a déjà plus de trente ans, d'aucuns ont une représentation biaisée de la réalité, qui consiste encore à dédaigner, dans l'action de promotion et de diffusion de la langue-culture, la dimension politique, économique et conquérante des marchés, ce qui leur permet de garder bonne conscience. Le français n'est jamais l'agresseur, résume l'auteur, et la culture française se défend toujours des attaques d'un impérialisme venu d'ailleurs.

La diffusion du français a été conçue principalement comme l'effet d'une activité pédagogique par des enseignants, pour des enseignants ; elle est, de plus, la seule voie pour rendre acceptable une action dont la dimension socio-économique est indiscutable et que l'ethos des enseignants condamne. [...] Cette mauvaise foi est un ingrédient nécessaire, elle assure le moral des troupes. (Mariet, 1984 : 208).

Exprimer une dénégation de l'économique comme du politique dans le champ de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère, c'est oublier que celui-ci se déroule sur un *marché* spécifique non ordinaire - c'est-à-dire pas précisément orienté vers la seule recherche du profit. Ceci reviendrait, en d'autres termes, à reléguer les langues dans une économie de biens qui n'auraient pas de prix, pour reprendre encore une fois les termes de Pierre Bourdieu.

Les modules (ou unités d'enseignement) consacrés aux politiques linguistiques et éducatives en formation initiale et/ou continue peuvent, sans doute, contribuer à modifier ou infléchir ces représentations. Il se trouve que les acteurs du champ doivent trouver un équilibre entre la perception de leur rôle et les contraintes économiques ou politiques qui, sans équilibre, ne peuvent leur garantir les conditions précises de leur activité, les conditions effectives d'exercice de leurs « missions ».

Les défenseurs du latin ou, dans d'autres contextes, du français ou de l'arabe, font souvent comme si la langue qui a leur préférence pouvait valoir quelque chose en dehors du marché, c'est-à-dire par ses vertus intrinsèques (comme les qualités « logiques ») ; mais, en pratique, ils défendent le marché, résume parfaitement Pierre Bourdieu (1982 : 46).

Bibliographie

- Bouacha, A. A. (dir.) 1978. *La pédagogie du français langue étrangère*. Paris : Hachette, collection F.
- Bourdieu, P. 1979. *La Distinction : Critique sociale du jugement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. 1982. *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- Boyer, H. 2010. « Les politiques linguistiques ». *Mots. Les langages du politique*, n° 94/2010 (« Trente ans d'étude des langages du politique (1980-2010) »). Lyon : ENS Éditions, p. 67-74.
- Coste, D. 1976. « Décrire et enseigner une compétence de communication ». *Bulletin CILA*.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Calvet, L.-J. 1974. *Linguistique et Colonialisme : petit traité de glottophagie*. Paris : Payot.
- Calvet, L.-J. 1999 [1987]. *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris : Hachette Littératures.
- Chervel, A. 1977. *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*. Paris : Payot.
- Delamotte, E. 1996. « À propos du marché des langues ». *Les Cahiers de l'Asdifle*, n°7, p. 44-56.
- Galisson, R., Coste, D. (Dir.)1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Girard, D. 1972. *Linguistique appliquée et didactique des langues*. Paris : Armand Colin.
- Kok Escalle, MC., Summerer-Sanchez K. 2012. « Le Facteur religieux dans la diffusion du français hors de France ». *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, n°52. Paris : Clé international/FIFP, juillet 2012, p. 49-61.
- Mariet, F. 1984. « Sur la notion de diffusion du français ». In : Coste, D. (coord.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire*. Paris : Crédif-Hatier, p. 207-211.
- Mauger, G. 1953. *Cours de langue et de civilisation françaises. Pour les étudiants de tous pays. Ouvrage couronné par l'Académie française*. Paris : Hachette.
- Porcher, L. 1987. *Champs de signes : États de la diffusion du français langue étrangère*. Paris : Didier-CRÉDIF.
- Porcher, L. 1987. *Enseigner-diffuser le français : une profession*. Paris : Hachette.
- Porcher, L., Faro-Hanoun, V. 2000. *Politiques linguistiques*. Paris : L'Harmattan, coll. Éducation comparée.
- Spaëth, V. 2010. « Mondialisation du français dans la seconde partie du XIX^e siècle : L'Alliance Israélite Universelle et l'Alliance Française ». *Langue française*, n°167, « Le français au contact des langues : histoire, sociolinguistique, didactique ». Paris : Larousse, septembre 2010, p. 49-72.

Notes

1. Voir par exemple : Coste, 1976 ; Girard, 1972 ; Bouacha, 1978.
2. L'exemple contraire sera fourni dans les pays colonisés, où l'on enseigne alors la langue comme en France (puisque, officiellement, on y est), c'est-à-dire comme si elle était langue maternelle ; situation comparable à celle qui, dans nos écoles, s'est appliquée aux enfants dont le français n'était ni la langue maternelle, ni la langue vernaculaire et qu'André Chevrel (1977) évoque en termes de « répression linguistique ».
3. Voir à ce titre l'article de Valérie Spaëth. 2010.
4. Autrefois bureaux d'action linguistique (BAL), et appelés actuellement SCAC (Services de coopération et d'action culturelle).
5. Le champ d'action du ministère de la Coopération (créé par décret en juin 1961 et situé rue Monsieur) recouvrait schématiquement l'Afrique - d'abord francophone, puis à partir de 1995, étendu aux États anglophones et lusophones -, les anciennes colonies françaises ainsi qu'une partie de l'océan Indien et des Caraïbes. Dans les faits, le rôle principal en matière de développement dans cette sphère revenait au ministère de l'Économie, intervenant sous forme d'aides diverses, de prêts et de subventions. Le ministère des Affaires étrangères était, lui, en charge d'à peu près tout le reste du globe. C'est logiquement, mais tardivement, qu'une seule Direction générale de la coopération internationale et du développement (DGCID) est née de la fusion des services de la Coopération et des Affaires étrangères (1998).
6. Il fut - et reste - surnommé le « Mauger bleu », en raison de la couleur de sa couverture.
7. Station de radiodiffusion qui émit de 1931 à 1938.
8. BELC : Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger (créé en 1966, suite à la fusion du Bureau d'étude et de liaison (1959) et du Centre de recherche pour l'enseignement de la civilisation) ; CREDIF : Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français (1959-1996).
9. Ce groupe s'est réuni une fois par semaine durant dix-neuf semaines, de janvier à juin 1982, et a produit un rapport rédigé par Louis Porcher, qui n'a jamais été rendu public, mais dont on trouvera des extraits dans le n°64 des *Études de linguistique appliquée* (« Un statut pour l'enseignement du FLE en France - Extrait du Rapport Auba »), p. 103-115.
10. Ces maquettes initiales de maîtrise (équivalent au M1) comprenaient 100 heures d'anthropologie culturelle, 100 heures de linguistique, 100 heures de didactique ainsi que 100 heures laissées au choix de l'étudiant auxquelles s'ajoutaient 150 heures de stage pédagogique obligatoire. Les Masters clairement « fléchés » en politiques linguistiques et éducatives sont encore peu nombreux actuellement comme en témoigne le répertoire des formations en FLE accessible sur le site de FEI.
11. « Nous considérons la politique linguistique comme l'ensemble des choix conscients effectués dans le domaine des rapports entre langue et vie sociale, et plus particulièrement entre langue et vie nationale, et la planification linguistique comme la recherche et la mise en œuvre des moyens nécessaires à l'application d'une politique linguistique » (Calvet, 1999 : 155).
12. Le manuel *En avant !* qui cible des militaires apprenants le français (Caroline Mraz, éditions OIF- REFFOP, 2012), a été décliné dans une version destinée à l'Océanie en 2014.



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Enseignement des langues, géopolitique et marché aux langues

Louis-Jean Calvet

Professeur des universités émérite, Laboratoire Parole et Langage, CNRS
Aix-Marseille Université, France
louis-jean.calvet@wanadoo.fr

Reçu le 29-08-2020 / Évalué le 25-09-2020 / Accepté le 17-10-2020

Résumé

Cet article propose une réflexion épistémologique sur la place de la politique linguistique dans la formation des enseignants de langues étrangères. À partir de deux exemples contrastés, il met en relief les multiples facteurs qui influencent le champ de l'enseignement des langues. Il souligne le rôle crucial du contexte sociolinguistique, sociopolitique, (géo)politique et des idéologies dans l'émergence des politiques linguistiques. Il s'agit alors de penser, non seulement la formation des enseignants de langues étrangères mais plus largement celle de tous les acteurs de la politique linguistique, dans une perspective interdisciplinaire et notamment politique.

Mots-clés : épistémologie, politique linguistique éducative, politologie linguistique, formation des enseignants

Language teaching, geopolitics, and language market

Abstract

This article offers an epistemological reflection on the place of language policy in foreign language teachers education. Using two contrasting examples, it highlights the multiple factors which influence the field of language teaching. It underlines the crucial role of sociolinguistic, sociopolitical, (geo)political context and of ideologies in the emergence of language in education policies. It thus proposes to consider foreign language teachers education, and more broadly the education of all the actors in language policy, in an interdisciplinary and particularly a political science perspective.

Keywords: epistemology, language and educational policies, language politology, teachers education

Introduction

Je voudrais dans cet article proposer une réflexion sur les politiques linguistiques dans l'enseignement des langues étrangères en comparant deux exemples très différents. Celui de la conception du français fondamental d'une part, qui fut

à l'origine élaboré pour aider à l'enseignement du FLE, et d'autre part celui de la politique des langues enseignées en Chine dans les années 1950. Il ne s'agira donc pas d'une approche méthodologique mais d'une analyse historique et épistémologique, afin de dégager les arrière-plans politiques à ces deux exemples, à la fois différents et complémentaires, sur fond de géopolitique et de marché aux langues, sur lesquels nous reviendrons en fin d'article, pour réfléchir sur la formation qu'il conviendrait de donner dans le domaine des politiques linguistiques éducatives.

1. Aux origines du français fondamental

Aurélien Sauvageot (1897-1988), spécialiste des langues finno-ougriennes, raconte dans un ouvrage publié bien après sa mort (Sauvageot, 2020), qu'en 1947, peu après la création de l'UNESCO (1945), il avait reçu de cette organisation une invitation à un « colloque international de linguistes ». En fait de colloque, il s'agissait d'une réunion de quelques personnes : trois français (outre Sauvageot, le linguiste Joseph Vendryes et l'ethnologue Marcel Griaule), le britannique John Bowers, représentant de l'UNESCO, deux Américains sur lesquels nous allons revenir et un autre britannique, Ward, que l'on présenta comme appartenant au War Office (ministère de la Guerre). Bowers ouvrit la séance en expliquant qu'il « s'agissait d'examiner entre alliés, Américains, Britanniques et Français, quelle était la situation respective de nos deux langues dans le monde de cet après-guerre ». Puis, raconte Sauvageot, on afficha une carte du monde qui « portait des zones peintes en rouges et d'autres en bleu, ces dernières moins étendues ». Et Ward expliqua que « tout ce qui était rouge représentait les aires où l'anglais servait de langue principale. Ce qui était bleu signalait les aires où c'était le français qui jouait ce rôle ». Vendryes et Sauvageot protestèrent parce que le Sud asiatique, le Liban, la Syrie ou l'Égypte étaient en rouge, puis déclarèrent qu'ils n'étaient pas mandatés pour décider du partage du monde entre l'anglais et le français. On leur expliqua alors qu'il ne s'agissait que d'une réunion informelle dont le seul but était d'informer leur trois gouvernements respectifs (Ibid. p. 524).

Le lendemain, deux des trois Français avaient décidé de ne pas revenir à la réunion et Sauvageot assista à une présentation du Basic English, d'abord par un certain colonel Adolph Myers puis par le « professeur Richards ». Le premier expliqua « comment le Basic avait pu être utilisé pour instruire près de deux millions de recrues provenant des différentes provinces de l'Inde. Comme ils se servaient de près de trois cents langues distinctes, il avait fallu leur apprendre assez d'anglais pour pouvoir recevoir une instruction militaire suffisante avant d'être envoyés se battre. C'était une réussite extraordinaire ». Et le second expliqua pour sa part qu'il avait « enseigné les matelots chinois, ceux des Philippines et bien d'autres

encore pour les mettre en état de faire naviguer les Liberty ships qui avaient rendu tant de services ». Et l'on suggéra à Sauvageot de faire un équivalent du Basic English, un Basic French, suggestion qui lui parut séduisante.

Cette réunion, qui dura quatre jours, eut donc lieu à l'initiative de l'UNESCO, deux ans après la conférence de Yalta (1945) au cours de laquelle Staline, Churchill et Roosevelt avaient plus ou moins délimité leurs zones d'influences respectives dans l'Europe du Sud-Est, et l'on a l'impression que Britanniques et Américains proposaient un Yalta linguistique, élargi cette fois à l'ensemble du monde, pour étendre et réguler la diffusion de l'anglais et du français. C'est dire que nous étions loin de la diversité linguistique qui est aujourd'hui au centre des préoccupations de l'UNESCO. Et l'on peut voir un écho de cette tendance à favoriser un bilinguisme français-anglais dans la fondation en 1951 par Jean-Marie Bressand¹ (1919-2011) du « Monde bilingue ». Il s'agissait, grâce à la présence d'assistants étrangers, d'initier les enfants des classes maternelles à une langue autre que le français, langue qui dans la suite de la scolarité serait également langue d'enseignement, en même temps que les collégiens choisissaient une deuxième langue étrangère. C'est-à-dire que ce « Monde bilingue » visait en fait au trilinguisme. Ce projet, soutenu par le président de la République Vincent Auriol et par le ministre des Affaires étrangères Pierre Mendès-France, fut mis en place sous l'autorité du ministre de l'Éducation, André Marie. Deux expériences furent réalisées, entre les villes de Luchon en France et d'Harrogate en Grande-Bretagne, et d'Arles en France et York aux USA. Le linguiste français André Martinet soutint à cette époque le projet, et, interrogé plus tard par Andrée Tabouret-Keller (Tabouret-Keller, 2009), il expliqua qu'il ne s'agissait pas pour lui d'une Europe bilingue dans laquelle l'anglais s'imposerait mais de l'apprentissage de trois langues, doutant toutefois que cet enseignement dans des villes partenaires ait le moindre effet sur le maintien d'une paix durable. Toujours est-il que le choix des deux premiers couples de villes, Luchon/Harrogate et Arles/York, faisait penser au projet de « Yalta linguistique » que nous avons décrit plus haut : si bilinguisme il devait y avoir, il s'agissait d'un bilinguisme anglais/français.

Revenons donc à Aurélien Sauvageot, qui avait gardé cette idée de « basic French » en tête et en avait parlé à Marcel Abraham, un agrégé de Lettres, inspecteur général, qui avait travaillé à l'UNESCO avant de devenir en 1951 directeur de cabinet du ministre de l'Éducation nationale, André Marie. Sauvageot aura ainsi l'occasion de parler de son projet au ministre qui lui donne les moyens de constituer une équipe. Il contacte alors son ami Georges Gougenheim (1900-1972) qui accepte de diriger le projet et constitue une petite équipe (dans laquelle on trouve Roland Barthes, jeune inconnu qui n'a pas encore écrit son Degré zéro de

l'écriture et vivote dans un petit poste au ministère des Affaires étrangères) qui s'installera à l'école normale de Saint Cloud.

Rappelons brièvement que ce français élémentaire, vite devenu français fondamental, reposant sur une étude statistique du lexique français, avait abouti à un dictionnaire des mots français les plus fréquents, subdivisé en deux niveaux, 1500 mots, puis 1700, l'idée étant de faire des méthodes n'utilisant que ces mots pour les étrangers et les « populations de l'Union française ». Cela avait déchaîné l'ire de Marcel Cohen, qui était alors le linguiste officiel du parti communiste. Il estimait que l'on voulait diffuser une langue au rabais, non seulement aux étrangers mais aussi à la classe ouvrière, qu'il y avait là un complot capitaliste international mené par l'UNESCO et visant, sous prétexte d'« éducation de base », à diffuser une culture élémentaire dont le « basic English » était déjà un exemple. Mettant dans le même sac français élémentaire et monde bilingue, des linguistes regroupés autour de Cohen (Henri Mitterand, Antoine Culioli, et quelques autres) entreprirent de dénoncer conjointement le bilinguisme anglo-français du monde bilingue et le français élémentaire, considérés comme le fer de lance d'une entreprise capitaliste et anti-communiste. Le prolétariat, disaient-ils, avait droit à une langue recherchée et c'était mépriser les ouvriers que de vouloir leur enseigner une langue simplifiée (ce qui, bien sûr, n'avait jamais été le but du français élémentaire), il s'agissait d'une démarche paternaliste dotée de crédits, alors qu'on n'avait pas de financement pour décrire les langues locales de France ou celles des colonies, bref on voulait imposer un « basic french » et conserver un français recherché pour la bourgeoisie... Tout cela sera affirmé avec force dans un pamphlet, Français élémentaire ? Non, (Cohen et al., 1955), dont le moins qu'on puisse dire est qu'il n'aura pas vraiment de postérité scientifique. Le français fondamental n'en sera pas affecté, il eut une grande influence dans l'enseignement du FLE et fut ensuite lentement abandonné au début des années 1970.

2. En Chine dans les années 1950 : le ti (体) et le yong (用)

Dans une thèse soutenue à Pékin en septembre 2010, La francophonie en Chine (1850-2000), Dai Dongmei expliquait entre autres choses que, entre 1953 et 1964, l'enseignement du russe était devenu prépondérant en Chine, pour des raisons bien sûr politiques : cette langue était favorisée parce que langue de l'URSS, un état socialiste, un état ami, tandis que la plupart des autres langues étrangères étaient considérées comme langues de l'impérialisme. Nous sommes donc ici confrontés à une politique et une planification linguistique de type impérative (que je distingue de la planification incitative) : l'État chinois décidait de la langue que les jeunes Chinois devaient apprendre, tout comme l'état turc de Moustapha Kémal avait

décidé du lexique et du système d'écriture du turc moderne. Si le russe était enseigné en Chine, c'était essentiellement pour des raisons idéologiques (de la même façon qu'en France jusqu'à la chute du communisme en 1989 on enseignait le russe essentiellement dans les collèges et lycées des municipalités communistes) et accessoirement pratiques (les échanges économiques entre Pékin et Moscou). Et c'est également pour des raisons idéologiques que l'enseignement des langues occidentales était suspendu.

Après la rupture des relations sino-soviétiques, au début des années 1960, le russe va être idéologiquement dévalué, le français va lentement réapparaître dans l'enseignement, puis, beaucoup plus tard (à partir de 1989), les Alliances Françaises fermées en 1953 vont rouvrir leurs portes. Cette séquence, qui était narrée dans la thèse de Dai Dongmei du point de vue de la francophonie, concerne plus généralement l'enseignement des langues étrangères en Chine, au premier rang desquelles l'anglais, bien sûr. Comme le français, l'anglais cessera d'être enseigné en Chine dans les années 1950 puis reviendra en force dans les années soixante et il prend aujourd'hui une place prépondérante dans l'enseignement. Nous avons donc là un exemple parmi d'autres de politique linguistique dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, qui nous montre une fois de plus que derrière une politique linguistique il y a toujours une politique au sens plus large, et, en l'occurrence, que, derrière le choix d'enseigner le russe, de ne plus enseigner l'anglais ou le français, puis de ne plus enseigner le russe et d'enseigner à nouveau l'anglais ou le français, on trouve les aléas de la politique chinoise, les changements dans ses rapport vis-à-vis de l'URSS. Mais ceci, comme nous allons le voir, n'épuise pas le sujet car il reste au moins deux questions : d'une part les problèmes d'identité et de culture qui peuvent apparaître dans l'enseignement des langues étrangères et d'autre part « l'essence » même de ces langues et les représentations que nous en avons.

Le linguiste chinois Yihong Gao, à propos de cet enseignement des langues étrangères dans son pays, rappelle que dans les rapports entre la Chine et l'Occident le problème de la défense de l'identité et de la culture chinoises a toujours été présent (Gao, 2009). Raisonnant à partir des notions d'habitus, de capital et de champ au sens où les prenait Pierre Bourdieu, Gao explique que, au moment de la guerre de l'opium (1840-1842), alors que la Chine, qui jusqu'ici s'était considérée comme le centre du monde (中国: le « pays du milieu »), est battue et envahie par les Britanniques, son marché linguistique devient un lieu de domination étrangère et son habitus linguistique est bouleversé. On avait depuis 2000 ans en Chine une vision confucéenne de la langue, de son apprentissage, liée à la gestion de l'empire,

à la préparation des concours impériaux, vision dont les langues étrangères étaient absentes. Obligée de former certains de ses ressortissants à l'anglais, de les envoyer étudier à l'étranger, la dynastie Qing finissante, désemparée, trouvera alors une façon de théoriser cette pratique imposée dans une formule de Zhang Zhidong (1837-1909), 中学为体, 西学为用 (zhong xue wei ti, xi xue wei yong), que l'on peut traduire par « éducation chinoise pour les principes (ou l'essence, ou l'identité), éducation occidentale pour l'utilité ». Cette distinction entre le ti et le yong (le 本 et le 用,) permettait de distinguer ou d'opposer ce qui relevait de la culture chinoise, de l'identité, et ce qui relevait de l'apport possible des étrangers, de l'utilitaire. Et selon Gao la tension entre les deux, entre une vision essentialiste et une vision instrumentaliste de l'enseignement des langues, a depuis lors été au centre des débats, l'un ou l'autre prenant le dessus selon les époques. Le débat est aujourd'hui permanent entre ce que nous pourrions appeler une conception humaniste de l'enseignement des langues (qui comprendrait en particulier la littérature et tirerait vers le ti) et une conception plutôt utilitariste, qui considérerait les langues étrangères uniquement comme des instruments et resterait donc du côté du yong. En d'autres termes le capital linguistique que constitue l'apprentissage d'une langue étrangère, principalement ici l'apprentissage de l'anglais, doit-il être à dimension plutôt culturelle ou plutôt économique ?

Dans le même ouvrage, le linguiste australien, Joseph Lo Bianco, soulève une autre question tout aussi intéressante, soulignant le fait que le passage de l'hégémonie britannique à l'hégémonie américaine au milieu du XX^e siècle ne s'est pas accompagné d'un changement linguistique :

The unique conjunction in history that a transfer of political and economic power was effected in and through the same language: post-World War II when British imperial reach declined and American economic, political and military hegemony accelerated². (Lo Bianco, 2009 : 297).

Sa thèse peut paraître légèrement simplificatrice si l'on considère que l'hégémonie américaine n'a pas seulement remplacé une hégémonie britannique mais plutôt qu'une hégémonie impérialiste a remplacé plusieurs hégémonies coloniales parmi lesquelles on trouve aussi les hégémonies françaises ou portugaises, mais elle est efficace pour analyser ce qui s'est passé dans les pays anciennement dominés par la Grande-Bretagne. Lo Bianco esquisse ainsi une séquence parallèle à celle que l'on trouve dans la thèse de Dai Dongmei, qu'il ne peut pas avoir lue :

A sequence of influences from acknowledging the utility of English under British imperial reach, supplanted by soviet allegiances during the period of Cold War rivalries, supplanted in turn by globalised capital under American sway and return to English³. (Ibid.)

Pour revenir au début de cette partie et aux aléas de la politique linguistique chinoise, ceci signifierait que l'anglais qui disparaît de l'enseignement en Chine au début des années 1950 puis y revient en force au milieu de années 1960 n'est pas tout à fait le même : c'est la langue de l'empire britannique, occupant Hong Kong au nom de « traités inégaux », que l'on abandonne ; c'est la langue de l'économie américaine puis de la globalisation que l'on reprend. On passe donc pour ainsi dire du « British » au « Globish », et le Globish est évidemment du côté du yong tandis que le British risquait de mettre à mal le ti chinois. Soulignons en passant ce paradoxe qui voit le plus grand pays du monde, se réclamant de surcroît du communisme, faire une place privilégiée à la langue du plus grand pays capitaliste. Et l'on peut d'ailleurs incidemment se demander si cela signifie que la Chine estime ne pas pouvoir (ou ne pas devoir) diffuser sa propre langue⁴, qui serait ainsi protégée, pour utiliser un néologisme bilingue, de la « yonguisation ».

3. Le marché aux langues

Nous avons donc présenté deux exemples très différents, le premier concernant l'expansion d'une langue à l'étranger, le français, et l'autre l'introduction de langues étrangères en Chine. Mais puisque Yihong Gao nous a, par ses références à Bourdieu, mené vers la notion de marché linguistique, nous pouvons nommer les deux situations que nous venons d'évoquer par les termes exportation et importation. Exportation d'une langue dans le cas du français langue étrangère, importations de langues dans le cas de l'enseignement de langues étrangères en Chine.

La notion de « marché aux langues », lancée par Pierre Bourdieu de façon métaphorique et sans réelle définition, a été reprise plusieurs fois par divers auteurs et avec différents sens. J'ai moi-même d'une part mené un certain nombre d'enquêtes (en Afrique et en Chine) sur les langues des marchés⁵, d'autre part mené une réflexion sur le rôle de la langue dans le passage du troc à l'échange monétaire (Calvet, 1984), et enfin proposé d'analyser en termes de marché la situation linguistique du monde à l'heure de la mondialisation (Calvet, 2002). Dans le premier cas (les langues des marchés) il s'agissait de prendre le lieu du marché dans les villes plurilingues comme révélateur des rapports entre les langues en présence et de l'avenir linguistique du pays, dans le second de décrire les implications linguistiques d'une évolution des formes d'échange, le troc pouvant le pratiquer « à la muette », sans que les participants aient nécessairement une langue en commun alors que l'échange « marchandise contre monnaie » et le marchandage nécessitaient la langue, et seul le troisième cas correspondait à ce que nous discutons ici. D'un strict point de vue économique, un marché peut être défini par un couple vendeur/acheteur (ou offre/demande), par un produit que donc certains proposent

et que d'autres désirent, et par une valeur (ou un prix) de ces produits. Et il peut se situer en un lieu donné (le marché central, le marché aux bestiaux, le marché aux fleurs, etc.) ou être dématérialisé.

Si nous passons maintenant à la notion de marché aux langues, nous pouvons considérer que, dans le domaine de l'enseignement, il y a bien une offre (par exemples les différentes langues vivantes étrangères proposées dans l'enseignement secondaire), une demande (les langues les plus choisies), et à la fois un coût et une valeur. Le coût concerne la formation (celle des enseignants puis des apprenants) et la valeur est la plus-value que donne la connaissance de telle ou telle langue dans la vie professionnelle. Certains économistes pointilleux pourront considérer que nous sommes encore ici dans la métaphore, mais qu'importe : dans l'état actuel des recherches nous sommes au plus loin qu'il soit possible d'aller dans l'utilisation de cette notion. Parler de marché c'est aussi parler de coût et de bénéfice. Il est alors possible de raisonner en termes de balance commerciale. Des pays comme la Suède, la Grèce ou la Norvège, qui n'exportent guère leur langue mais importent l'anglais, auraient une balance négative, d'autres comme la Grande-Bretagne, la France ou l'Espagne, auraient selon les cas une balance positive ou une balance équilibrée, etc.

Pour entrer plus avant dans le détail, prenons le cas du Luxembourg. Le pays a une langue nationale, le luxembourgeois, et deux autres langues que les textes officiels appellent des « langues administratives », le français et l'allemand. Mais sa population est composée de 45% d'étrangers qui, la plupart du temps, ne connaissent pas la langue nationale. Or leurs contrats de travail comportent le plus souvent une clause linguistique et, pour prendre un exemple récent, une serveuse travaillant dans un établissement recevant des personnes âgées, licenciée parce qu'elle ne parlait pas assez bien le luxembourgeois, a porté plainte et a été déboutée par la cour d'appel du Grand-Duché le 25 avril 2019. En outre, un règlement grand-ducal de mai 2010 précise comment évaluer les compétences linguistiques des candidats fonctionnaires (dans les termes du CECR) :

	Catégorie A	Catégorie B	Catégorie C
1 ^{ère} langue	C1	B1	B1
2 ^{ème} langue	B2	B1	A2
3 ^{ème} langue	B1	A2	A1

Et, bien sûr, selon la catégorie (A, B ou C), ces candidats auront accès à des postes et des salaires différents. Ce qui constitue un bel exemple de valeur marchande des langues. Mais il faut ajouter que le pays mène une politique résolue de promotion

du luxembourgeois : création d'un Conseil permanent de la langue, d'un Centre pour le luxembourgeois, nécessité d'obtenir un diplôme de luxembourgeois pour demander la nationalité, cours de cette langue pour les étrangers (où les inscrits ont récemment augmenté de 30%, dont 5% de Britanniques, etc.).

4. Quelle formation pour les enseignants de FLE ?

Tout ceci nous montre que le champ de l'enseignement des langues étrangères est déterminé par de multiples facteurs : la politique linguistique mais aussi la sociolinguistique, la géopolitique, le marché aux langues, voire le nationalisme. Nous avons vu que la naissance du Français fondamental (qui a joué un rôle important dans les origines du FLE) baignait dans une atmosphère de « Yalta linguistique », de partage du monde entre deux zones, l'une anglophone et l'autre francophone, que l'enseignement du russe en Chine dans les années 1950 était le produit direct des relations sino-soviétiques, que la situation du luxembourgeois ne tenait pas à son importance mondiale mais à une politique interne aux connotations nationalistes ou identitaires.

Ce qui nous mène à la question du contenu de la formation aux politiques linguistiques des enseignants de langue, et, pour ce qui nous concerne ici, des enseignants de français dans l'espace francophone, Cette notion de politique linguistique recouvre des conceptions et des idéologies très différentes, dont la présentation relèverait d'un autre article. Contentons-nous de rappeler quelques exemples qui évoqueront ces différences. Celui de la Turquie à l'époque d'Atatürk, dont l'un des buts était de laïciser la langue. Ceux de la Corse, réclamant la co-officialité du corse et du français, ou de l'Irlande, tentant de promouvoir le gaélique, qui tous deux jouent surtout sur la fonction identitaire de la langue. Celui de la Chine, qui « yonguise » les langues étrangères pour les mettre au service de ses visées d'expansion internationale. Celui du Paraguay affichant une égalité de l'espagnol et du guarani qui n'existe en fait que dans les textes officiels. Ceux de certains pays africains francophones dans lesquels le français joue le rôle de « langue tierce », permettant d'éviter les affrontements ethniques ou identitaires entre les locuteurs de différentes langues locales, etc. Ces exemples, et beaucoup d'autres encore, illustrent donc la grande diversité des situations et des cas, qu'il faut chaque fois analyser avec soin, en se donnant les moyens de cette analyse.

J'ai développé ailleurs (Calvet, 2017), l'idée que si la politologie était la science de la politique, alors il fallait construire pour traiter des politiques linguistiques ce qui en serait la science, la politologie linguistique. Il y a dans toute politique linguistique une succession d'interventions de types différents : d'abord des

« spécialistes » qui étudient les situations et proposent des actions, des scénarios, puis des responsables politiques qui, lorsqu'ils se décident à décider, font des choix parmi ces propositions d'actions, et enfin des techniciens qui appliquent ces choix. Cet enchaînement d'interventions implique une méthodologie de la description sociolinguistique, puis une idéologie politique, puis une technicité. Appelons-les analyse et propositions d'actions, puis politique linguistique et enfin planification linguistique, mais certains les appelleront autrement, glottopolitique, aménagement linguistique, normalisation, etc., avec chaque fois un arrière-plan idéologique différent.

La politologie linguistique, pour sa part, étudie les interventions sur les situations langagières, en propose des typologies, en analyse les résultats (réussite ou échec). Or l'enseignant de FLE joue un rôle dans ces interventions, il est lui aussi un agent des politiques linguistiques, sans le savoir nécessairement, et il le découvrira parfois sur le terrain, lorsqu'il enseignera ou interviendra dans différents pays. Dès lors, il lui faudrait une formation universitaire lui permettant d'analyser des situations (disons une formation en sociolinguistique), de comprendre les enjeux de l'enseignement des langues dans une situation donnée (une formation en politique et politologie linguistiques) et les enjeux de cet enseignement d'un point de vue plus large (géopolitique et économique), de voir la cohérence ou l'incohérence idéologiques des choix opérés par les décideurs, etc. C'est-à-dire que la préparation à son futur métier, loin de se limiter à de la méthodologie ou à des théories méthodologiques, impliquerait des modules concernant les thèmes que je viens d'évoquer (sociolinguistique, politique linguistique, géopolitique...), mais aussi une information sur la situation des pays francophones, sur les dispositions législatives concernant les langues (qui, elles aussi, mériteraient un article), sur les politiques menées par les instances de la Francophonie, ainsi qu'une réflexion sur les bases théoriques ou idéologiques de tout cela. Il lui faudrait aussi pouvoir réfléchir sur la nature de la langue qu'il sera éventuellement amené à enseigner. La multiplication des appellations (FLE, FLS, FOS...) par exemple pourrait faire penser, pour faire encore une fois référence à la Chine, à une « yonguisation » d'une langue, enseignée non pas pour elle-même ou pour sa littérature mais pour son utilité sociale ou professionnelle, ce qui pourrait être un choix mais ne correspond pas toujours aux attentes des enseignants dans divers pays.

Conclusion

En bref, tout ceci devrait constituer une forme de prérequis interdisciplinaire avant de pouvoir exercer des fonctions dans ces domaines. Mais peut-être y a-t-il, en amont, un autre prérequis, concernant cette fois les responsables universitaires de ces formations et les responsables d'une politique de la langue : avoir réfléchi à ces différents thèmes. Mais ceci est une autre histoire...

Bibliographie

- Calvet, L.-J. 1984. « Troc, marché et échange linguistique ». *Langage et Société*, n°27, p. 55-81.
- Calvet, L.-J. (Dir.) 1992. *Les langues des marchés en Afrique*. Paris : Institut d'études créoles et francophones, diffusion Didier érudition.
- Calvet, L.-J. 2002. *Le marché aux langues, les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris : Plon.
- Calvet, L.-J. 2017. *Les langues : quel avenir ? Les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris : CNRS Éditions.
- Cohen, M. et al. 1955. *Français élémentaire*, non. Paris : Éditions sociales.
- Gao, Y. 2009. Sociocultural contexts and English in China: Retaining and reforming the cultural habitus. In : Lo Bianco, J., Orton, J., Gao, Y. (eds.), *China and English: Globalisation and the dilemmas of identity*. Bristol: Multilingual Matters.
- Lo Bianco, J. 2009. Being Chinese, Speaking English. In: Lo Bianco, J., Orton, J., Gao, Y. (eds.), *China and English: Globalisation and the dilemmas of identity*. Bristol : Multilingual Matters.
- Sauvageot, A. 2020. *Un linguiste dans son siècle, Mémoires, 1897-1954*. Paris : L'Harmattan.
- Tabouret-Keller, A. 2009. « Le bilinguisme : d'André Martinet à nos jours ». *La linguistique*, 2009/1 (vol. 45), p. 171-180.

Notes

1. Jean-Marie Bressand créera plus tard, en 1957, la Fédération mondiale des villes jumelées.
2. « Il y a une conjonction unique dans l'histoire où un transfert de pouvoir politique et économique s'est effectué dans et à travers la même langue : après la Seconde guerre mondiale, lorsque la puissance impériale britannique a décliné et que l'hégémonie économique, politique et militaire américaine s'est accélérée ».
3. « Une séquence de diverses influences allant de la reconnaissance de l'utilité de l'anglais sous l'emprise impériale britannique, supplantée par les alliances aux Soviétiques pendant la période de rivalités de la guerre froide, supplantée à son tour par le capital mondialisé sous domination américaine et retour à l'anglais ».
4. La création des instituts Confucius chargés d'enseigner le chinois à travers le monde militerait contre cette hypothèse.
5. Voir par exemple : *Les langues des marchés en Afrique*, publié en 1992.

Synergies France n^{os} 14-15 / 2020-2021

Études de cas de
formation et d'unités
d'enseignement en
politique linguistique :
diversité des ancrages
épistémologiques
et des contenus de cours





ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

La politique linguistique dans les formations universitaires. L'exemple de l'université de Rouen

Foued Laroussi

Laboratoire Dynamique du langage in situ (Dylis), Université de Rouen
Normandie, France
foued.laroussi@univ-rouen.fr

Reçu le 15-09-2020 / Évalué le 18-11-2020 / Accepté le 30-01-2021

Résumé

L'article traite de la politique linguistique dans la formation universitaire post-livance à l'université de Rouen. Il tente de répondre entre autres aux questions suivantes : pourquoi avoir proposé des enseignements de politiques linguistiques dans cette formation universitaire ? Quelles sont les raisons qui sous-tendent ce choix ? Que visent de tels enseignements ? À qui s'adressent-ils et pourquoi ? Le texte montre que les enseignements de politique linguistique répondent au moins à deux impératifs majeurs : 1) l'adossement à la recherche, les enseignements sont nourris de la recherche sur les politiques linguistiques, ce qui explique la place importante qu'occupent la glottopolitique, la sociolinguistique de la diversité linguistique, la minoration linguistique et la polynomie dans ces enseignements ; 2) les stratégies d'intervention, autrement dit l'objectif de la formation, ne consistent pas à donner aux étudiants uniquement des enseignements théoriques mais de leur prodiguer aussi des enseignements pratiques portant, par exemple, sur la gouvernance, la régulation du plurilinguisme, la gestion du plurilinguisme au sein des organisations francophones...

Mots-clés : formation universitaire, glottopolitique, plurilinguisme, polynomie, minoration linguistique, francophonie

**Language policy in university education.
The example of the University of Rouen**

Abstract

The article deals with language policy courses in a postgraduate program at the University of Rouen. It attempts to answer the following questions, among others: why giving language policy courses in this academic program? What are the reasons behind this choice? What is the purpose of such courses? Who are they intended for and why? The text shows that language policy courses meet at least two major needs: 1) support for research, the teaching is nourished by research on language policies, which explains the importance given to glottopolitics, sociolinguistics of linguistic diversity, language minoration and polynomy; 2) intervention strategies, i.e. the objective of the program: the students are not only provided with theoretical contents but also with practical skills related for example to the governance,

the regulation of multilingualism or the management of plurilingualism, within French-speaking organizations ...

Keywords: University education, Glottopolitics, Plurilingualism, Polynomy, Language minoration, French-speaking world

Avant-propos

J'aborde, dans ce texte, la problématique de la politique linguistique dans la formation universitaire à travers une étude de cas, celui de l'université de Rouen (aujourd'hui, université de Rouen Normandie). Le discours qui suit est donc à la fois celui du chercheur, que je suis, et dont mes centres d'intérêt portent entre autres sur les politiques linguistiques, et celui du responsable pédagogique, acteur de la formation universitaire.

Entre 2002 et 2006, j'étais à la fois directeur du département des Sciences du langage et de la communication (DESCILAC) et responsable de la filière Recherche au sein du même département. En 2004, lorsque la réforme LMD¹ est arrivée dans les universités françaises, j'ai eu en charge la mise en place de cette réforme pour les Sciences du langage à Rouen. C'est donc à partir de cette date que, avec mes collègues du département, nous avons conçu le master Sciences du langage, parcours « Diffusion du français », lequel est issu de la fusion de deux maîtrises, « Français, Langue Etrangère » (FLE) et « Études Francophones » (EF). Sans m'étendre davantage sur les contours de ces deux formations, ni les réduire aux éléments que je me contente de mentionner ici, la maîtrise FLE était concentrée sur les enseignements du FLE/FLS en privilégiant l'approche didactique, alors que la maîtrise EF visait notamment la formation des spécialistes dans le secteur de la coopération internationale, en particulier dans les domaines linguistique et culturel dans l'espace francophone en priorité.

C'est donc essentiellement à partir de cette expérience du master Sciences du langage parcours « Diffusion du français » qui a été ouvert pendant près de 15 ans (2004 - 2017) que j'apporterai des réponses dans ce texte aux questions suivantes : pourquoi avons-nous proposé des enseignements de politiques linguistiques dans cette formation universitaire post-licence ? Quelles étaient les raisons qui sous-tendaient ce choix ? Que visait un tel enseignement ? À quel public s'adressait-il et pourquoi ? Quelles étaient les initiatives en termes de coopération internationale ?

Les rapports aux langues représentant non seulement un enjeu politique mais aussi symbolique, toute réflexion sur les politiques linguistiques ne peut éviter une interrogation sur leurs fondements. Les politiques linguistiques reposent-elles

sur une description des situations sociolinguistiques observées ou au contraire sur des fondements extralinguistiques ? Les concepteurs des politiques linguistiques tiennent-ils compte de l'avis des spécialistes ? Les lieux de décision sont-ils multiples ?

Autant de questions auxquelles j'essaie de répondre en gardant autant que faire se peut la même posture, celle de double casquette, celle du chercheur, spécialiste des politiques linguistiques, et celle du responsable pédagogique, appelé à concevoir un enseignement que les évaluateurs nationaux des maquettes des diplômes veulent « adossé à la recherche ».

1. Un enseignement adossé à la recherche

Les instances académiques chargées d'évaluer les formations universitaires post-licence insistent sans cesse sur leur adossement à la recherche. Qu'est-ce qu'on entend par « un enseignement adossé à la recherche » ? C'est un enseignement nourri des recherches des enseignants-chercheurs qui l'assurent. Ces derniers doivent donc être des « publiants » faisant profiter leurs étudiants de leurs recherches. Partant, pour ce qui est des enseignements des politiques linguistiques, les questions que j'aborde dans les lignes qui suivent me semblent indispensables.

1.1. La place de la glottopolitique dans la formation universitaire

Les aspects glottopolitiques de la langue ont occupé les chercheurs de l'université de Rouen depuis les années quatre-vingts, à l'instar des deux illustres maîtres, Jean-Baptiste Marcellesi et Louis Guespin, qui étaient à l'origine du concept de glottopolitique permettant de penser la problématique de la politique linguistique, notamment au sein de l'espace francophone, et d'établir un diagnostic des situations sociolinguistiques où la politique linguistique ne peut être traitée séparément d'autres questions telles que la minoration linguistique, la diversité, le plurilinguisme, le conflit linguistique, etc.

Si l'on part du constat fait par les deux chercheurs en 1986 selon lequel « toute société est langagière, et toute pratique langagière est sociale », la glottopolitique devient omniprésente « pour englober tous les faits de langage où l'action de la société revêt la forme du politique. » (p.5). C'est à partir de cette « double détermination » que nous avons conçu les enseignements des politiques linguistiques dans le Master « Diffusion du français ».

Ce qui nous a semblé pertinent, dans cette démarche glottopolitique, et que nous voulions transmettre à nos étudiants, c'est qu'elle tienne compte à la fois

des phénomènes micro et macro-langagiers. La démarche glottopolitique concerne à la fois les actes dits minuscules (prétendre parler la « vraie langue », refuser de transmettre sa langue minorée à ses enfants, réprimer verbalement l'usage d'un parler jugé peu « élégant » ou moins « esthétique », etc.) jusqu'aux interventions macro-langagières sur la langue (planification, aménagement, politique linguistique d'un État ou d'une organisation nationale, supranationale, etc.).

Depuis « Language planning », proposé par Einar Haugen (1959), les questions relatives aux divers aspects de la politique linguistique ont fait l'objet d'études entreprises non seulement par des linguistes mais aussi par d'autres spécialistes des Sciences humaines qui en ont examiné les aspects sociaux, juridiques, politiques, démographiques... Dans ces travaux, chaque politique linguistique constitue un cas d'espèce étant donné la diversité des situations sociolinguistiques, sociopolitiques et socioculturelles qui conditionnent la conception et la mise en application des politiques linguistiques officielles et non officielles. Il en ressort une définition vague de la politique linguistique : les diverses actions entreprises pour régler les problèmes linguistiques.

Pour la sociolinguistique rouennaise, la glottopolitique a l'avantage de neutraliser l'opposition saussurienne langue/parole parce qu'elle met l'accent sur les actions entreprises sur la langue à la fois en tant que système et en tant que discours, autrement dit sur les pratiques langagières. Inscrire cette démarche spécifique dans le parcours « Diffusion du français » du master Sciences du langage, c'est sensibiliser les étudiants inscrits dans cette formation à un certain nombre de questions en insistant surtout sur le fait que la glottopolitique se présente non seulement comme une théorie sociolinguistique relative à l'action de la société sur la langue mais aussi comme une pratique langagière. Partant, elle est indispensable à la conceptualisation de la politique linguistique.

1.2. Politique linguistique et diversité linguistique

Une autre question qui nous a semblé incontournable dans une formation universitaire qui laisse une place importante à la politique linguistique, c'est la question de la diversité linguistique. Très souvent invoquée, celle-ci est rarement définie avec précision. On considère souvent que la lutte contre la domination de l'anglais constitue une façon de défendre des langues comme le français, l'espagnol, l'arabe ou le portugais au nom de la diversité linguistique. Par ailleurs, on peut considérer qu'au nom de cette même diversité linguistique on devrait défendre, par exemple, les langues régionales de France (alsacien, basque, breton...), d'Espagne ou les langues africaines, menacées parfois de disparition dans les pays où le français,

l'anglais ou le portugais sont langues officielles. Autrement dit, la diversité linguistique devrait fonctionner dans les deux sens et non seulement comme un rempart contre l'hégémonie de l'anglais. Dans un monde dominé par la globalisation, il est tout autant légitime, au nom de cette même diversité linguistique, de défendre le français, l'espagnol, l'arabe ou le portugais que de défendre les langues régionales d'Europe et de signer la charte sur les langues régionales et minoritaire. Pour ce qui est de la Francophonie, si l'on veut que le discours relatif à la diversité linguistique soit audible, et que la politique linguistique proposée pour promouvoir le français soit crédible, on doit éviter ce que l'on pourrait appeler la politique de deux poids et deux mesures.

Pour théoriser ces questions, Louis-Jean Calvet (1999) a proposé le « modèle gravitationnel », l'objectif étant de mettre de l'ordre dans le grand « désordre babélien » des langues du monde en considérant que celles-ci étaient reliées entre elles par les bilingues. Autour d'une langue « hypercentrale » (l'anglais), dont les locuteurs ont une forte tendance au monolinguisme, gravitent une dizaine de langues super-centrales (le français, l'espagnol, l'arabe, le chinois, etc.) autour desquelles gravitent à leur tour d'autres langues dites « centrales » qui sont à leur tour le pivot de gravitation d'autres langues « périphériques ». L'observation fine des situations sociolinguistiques des différentes aires linguistiques a incité L.-J. Calvet à distinguer deux types de diversité linguistique : la diversité « horizontale » et la diversité « verticale » : la première se manifeste entre les « grandes » langues, celles qui gravitent autour de l'anglais, qui sont officielles ou de travail dans les organisations internationales. Dire, par exemple, que le français subit la domination de l'anglais pour ce qui est des publications scientifiques, c'est vouloir défendre et promouvoir le français comme langue scientifique face à l'anglais. La seconde se manifeste entre chacune de ces « grandes langues », c'est-à-dire celles qui gravitent autour d'elles dans leurs espaces respectifs. La défense de la diversité linguistique devrait tenir compte des deux types de diversité tout en proposant des actions dans les deux directions.

À la lumière de ce modèle, l'enseignement que l'on voulait prodiguer aux étudiants de la formation universitaire qui nous occupe ici est d'envisager la Francophonie comme un véritable laboratoire de la diversité linguistique, car elle présente la particularité de décliner dans une langue unique - elle-même riche d'une multiplicité de variantes locales - une pluralité de cultures sans équivalent dans aucune des autres aires linguistiques. Au sein de la communauté francophone, coexistent donc des cultures asiatiques, arabes, nord-américaines, caraïbes, africaines, européennes... De plus, tous les pays francophones ont manifesté la volonté de faire en sorte que, face au déferlement de la globalisation, les cultures

du monde ne se trouvent pas totalement assujetties à des normes commerciales au risque de perdre ce qui fait leur sens et leur richesse pour les créateurs qui les produisent et les populations qui s'en nourrissent. La Déclaration de l'Unesco (2001) énonçait déjà que « les seules forces du marché ne peuvent garantir la préservation et la promotion de la diversité culturelle, gage d'un développement humain durable. Dans cette perspective, il convient de réaffirmer le rôle primordial des politiques publiques en partenariat avec le secteur privé et la société civile ».

La diversité linguistique est donc consubstantielle à la diversité culturelle. Cette dernière doit être distinguée de l'exception culturelle, perçue non sans raison par les pays du sud comme un instrument de défense des industries culturelles des pays riches, voire comme un levier dans la bataille transatlantique que se sont livrée (et se livrent encore) l'Amérique (surtout de Trump) et l'Europe dans le commerce des produits culturels et audiovisuels. Par ailleurs, une politique linguistique conçue à la lumière de la théorie glottopolitique devrait insister sur la nécessité de ne pas comprendre la diversité linguistique uniquement par rapport à la problématique de la mondialisation, à savoir l'hégémonie de l'anglais, langue dominante ou « hypercentrale », face aux autres langues du monde. Il faut proposer une alternative cohérente à l'« hyper-culture globalisante » qui puisse amorcer une réflexion sur ce que devrait être un modèle d'organisation et de développement de la culture dans le contexte de la mondialisation, fondé sur l'articulation optimale entre les niveaux national, régional et mondial. La Francophonie, qui a joué un rôle de précurseur dans la défense des biens culturels et dans la mise en place de la Convention de l'Unesco sur la diversité des expressions culturelles (2005), a plus que jamais besoin d'une gouvernance et d'un pilotage politique articulant de manière intégrée les enjeux culturels et linguistiques.

Toute politique linguistique qui n'insiste pas sur les deux types de diversité linguistique ne peut rendre compte adéquatement de la complexité des enjeux sociolinguistiques.

Le débat ne concerne pas exclusivement les systèmes éducatifs : les États ont à faire des choix quant aux langues nationales de leurs administrés. Les politiques étatiques ne représentant que le cadre général de choix qui concernent d'abord les citoyens, toute politique de la diversité linguistique doit exiger le respect des libertés individuelles et avoir pour fondement les besoins des citoyens et les fonctions pratiques des langues. Celles-ci doivent être associées au développement. D'où la nécessité d'aider à la création d'organismes linguistiques normatifs (conseils, comités ou universités) et des centres, unités ou instituts de recherche sur les langues. Les politiques linguistiques, notamment dans les pays francophones du sud, doivent accepter le pluralisme et encourager la coopération régionale.

Les usagers des langues doivent être associés à la formulation des politiques linguistiques. Celles-ci vont de pair avec la planification linguistique qui doit s'inscrire dans une temporalité précise.

1.3. Politique linguistique et minoration linguistique

La plupart des recherches ayant porté sur les rapports entre politique linguistique et minoration linguistique dans le monde s'accordent sur l'impossibilité d'approcher celle-ci sans se livrer préalablement à un diagnostic glottopolitique, fondé essentiellement sur la dialectique de l'un et du multiple.

Le concept de minoration linguistique, convoqué pour l'analyse des situations plurilingues, est emprunté à la sociolinguistique rouennaise ; c'est Jean-Baptiste Marcellesi qui l'a formulé comme suit (1980 : 15) :

«Langues minorées» (...) réfère au processus de minoration par lequel des systèmes virtuellement égaux au système officiel se trouvent cantonnés par une politique d'état certes, mais aussi par toutes sortes de ressorts économiques, sociaux dans lesquels il faut inclure le poids de l'histoire, dans une situation subalterne, ou bien sont voués à une disparition pure et simple. (1980 : 15).

La minoration linguistique débute avec la définition, voire avec la nomination de la langue. En effet, nommer une langue n'est jamais une opération simple ou innocente mais constitue souvent une prise de position. Les critères que l'on en invoque sont souvent hétérogènes, subjectifs et différents d'un auteur à l'autre. Le linguiste « traditionnel » classe les langues à partir de critères considérés comme imposés par l'évidence et mesure ensuite les distances structurelles, avec l'intention de ne considérer comme « langues » que celles qui s'en écartent de manière systématique. Le sociolinguiste, lui, observe la structure globale, analyse les pratiques langagières et saisit les contradictions tout en cernant les présupposés extralinguistiques, sociaux, et idéologiques qui les sous-tendent. On le sait, classer les langues, c'est leur réserver une place sur l'échiquier sociolinguistique. Partant, il ne me semble pas pertinent de s'en tenir aux seuls critères linguistiques. On doit plutôt tenir compte des points de vue sociologique, historique, psychologique...

Encore faut-il que les linguistes s'en tiennent à leurs critères linguistiques. Pour en donner un seul exemple, celui de l'arabe en Tunisie, le linguiste tunisien, Taieb Baccouche (1990 : 90), dans un article réservé à la diglossie arabe, a voulu répondre à la question suivante : « L'arabe littéraire et l'arabe dialectal sont-ils deux langues distinctes ? ».

Pour ce faire, il sélectionne cinq critères structurels (phonologique, lexico-sémantique, morphologique, grammatico-syntaxique et énonciatif) et tente de les appliquer. Il en conclut que « *al-dârija* [le dialectal] constitue un système linguistique autonome ayant ses caractéristiques structurelles propres bien qu'il existe des traits de ressemblance et d'intersection avec la *fusha* [le littéraire], en raison des liens historiques entre elles et de leur origine commune ». Pour lui, si la *fusha* et la *darija* constituent, structurellement, deux langues autonomes, « doit-on se contenter de noter les différences pour autant ? ». Il considère (p.93) que la situation linguistique de l'arabe est « originale » même si elle paraît « contradictoire à première vue », dans la mesure où les deux langues, qui sont différentes structurellement, « tendent à fusionner dans un seul système linguistique avec ses deux versants, littéraire et dialectal », ce qui caractérise « l'arabe contemporain en tant que véhicule de la civilisation moderne ». Et d'ajouter que la question de la *fusha* et de la *darija* est « un faux problème dont il importe d'en faire l'étude non d'en faire un objet de polémique ». Les différences entre les deux langues « tendent à être de plus en plus artificielles (prétendues) » ; deux langues distinctes structurellement « peuvent, du point de vue civilisationnel, être considérées comme une langue unique ». Cette conception, considérant la langue non comme un usage mais comme une norme, relève de la « linguistique unifiante », au sens de J-B. Marcellesi et B. Gardin (1974 : 85) qui « tend à rechercher tout ce qui, dans les faits linguistiques, peut donner lieu à une description unique » et gomme les différences en créant une sorte de représentation abstraite des faits linguistiques. Aussi peut-on s'interroger : pourquoi la *darija* ne pourrait pas, sur le plan civilisationnel, être considérée comme une langue au sens propre du terme ? Sans doute parce que l'idéologie linguistique dominante ne le conçoit pas ainsi (Laroussi, 2004). On voit bien ici comment le linguiste après avoir convoqué lui-même des critères linguistiques pour décider s'il a affaire à une langue ou pas, se dérobe ensuite en essayant d'éluder la question par une pirouette liant langue et civilisation comme si le dialecte, lui, ne pouvait pas bénéficier de critères civilisationnels.

Proposer donc un enseignement sur la politique linguistique à la lumière de la théorie glottopolitique se doit de mettre l'accent sur la nécessité de considérer la « langue » et le « dialecte » comme deux concepts idéologiquement investis. Partant, toute tentative de les distinguer à partir d'un seul critère se heurte à des exemples contraires.

En effet, s'interroge Louis-Jean Calvet, au nom de quels critères décider du statut culturel et social de chacun des parlers pour les classer ensuite en langues et en dialectes ? Le problème est d'autant plus moins posé que les linguistes ne se préoccupent pas de classer, ils entérinent une classification antérieure,

c'est-à-dire un état de fait : systématiquement, c'est la langue nationale qui est baptisée «langue» et les langues non nationales qui sont baptisées «dialectes», et le flou définitoire se fait donc nécessité au service de la situation comme elle est. (1974 : 47).

Et l'auteur d'ajouter (p. 48) :

La tendance chez les linguistes n'est pas à la lecture historique des rapports entre les langues, mais plutôt à la rature de l'histoire et au durcissement des positions acquises. La description comme sa théorisation figent les rapports de force existants en rapports de nature, le hasard historique devient nécessité.

Le concept de minoration linguistique permet entre autres de distinguer entre « langue minorée » et « langue minoritaire ». Dans d'autres termes, une langue minorée n'est pas forcément une langue quantitativement minoritaire (parlée par un petit groupe linguistique), mais une langue qui, pour des raisons extralinguistiques (politique, sociale, idéologique...) et non linguistiques, subit un processus de minoration linguistique qui consiste, par exemple, à la stigmatiser, dévaloriser et l'exclure de l'espace public officiel.

1.4. Politique linguistique et standardisation terminologique : l'apport de la glottopolitique

La glottopolitique se donne pour tâche l'observation des réglages de la communication par les diverses contraintes et les divers contrats langagiers, et à ce titre, elle est amenée à confronter, en particulier et non exclusivement, les diverses politiques linguistiques. Elle repère les divers procès de normalisation, et constate que toute démarche normalisatrice ne conduit pas nécessairement à une standardisation.

Par exemple, lorsqu'il s'agit d'équiper terminologiquement les pays francophones du sud, on pense que la standardisation terminologique, procès nécessaire à l'optimisation et à la transmission des informations scientifiques et techniques dans les transferts de technologie, doit tenir compte de la situation glottopolitique, autrement dit des modalités d'existence des langues dites nationales, premières ou minorées. L'objectif de la réflexion théorique est entre autres de montrer aux étudiants que la standardisation terminologique doit consister en une normalisation à un certain niveau à définir, mais dans le respect d'une certaine variabilité linguistique sans laquelle on aboutirait à une langue stérilisée, donc incapable d'assumer les diverses tâches d'une langue vivante en matière de naissance, transfert et évolution de l'information.

En somme, les enseignements proposés dans la maquette du master « Diffusion du français » insistent sur une question capitale, à savoir que la standardisation constitue une opération légitime et nécessaire, notamment pour les pays francophones du sud, l'objectif étant de sensibiliser les étudiants à la remise en cause de l'idée selon laquelle il suffirait d'agir sur une langue abstraite, sans prendre en compte la réalité des pratiques langagières ou des conditions de production de discours, pour obtenir une politique linguistique efficace.

Tant que les pratiques langagières ne sont pas prises en considération, toute activité terminologique risque de se faire en marge de l'objectif d'optimisation de la communication. Le caractère social de la terminologie revêt une importance capitale dans la mesure où elle est censée répondre aux besoins d'expression des usagers. Si l'on part du principe selon lequel la standardisation terminologique ne doit pas être déconnectée des pratiques langagières, l'une des questions qui se posent avec acuité est la suivante : faut-il opter pour une « terminologie de situation » ou pour une « terminologie normalisée » ? Entre celle-ci, trop éloignée des pratiques langagières réelles et celle-là, trop diversifiée et considérée parfois comme « anarchique », nous avons proposé (Guespin, Laroussi, 1989) une solution qui tienne compte à la fois des niveaux de langue et du caractère éminemment social du langage. Cette solution tire sa légitimité du concept de « socioterminologie », proposé par Yves Gambier (1987), pour qui « il n'y a pas de terminologie hors des pratiques sociales » (p. 319). Ce dernier était alors membre du Groupe de Recherche en Terminologie (GRT) de l'Unité de Recherche Associée, URA CNRS SUDLA (Sociolinguistique, Usage et Devenir de la LANGue) de l'université de Rouen, dirigé par Louis Guespin. Autrement dit, pour qu'elle soit efficace, une opération de normalisation terminologique doit procéder à un diagnostic glottopolitique clair qui tienne compte des conditions de production de discours scientifiques, de l'évolution des rapports entre sciences et techniques et des conditions de communication dans les transferts de savoirs et de technologies.

1.5. Politique linguistique, francophonie et polynomie

Vouloir que les étudiants inscrits dans une formation universitaire post-licence puissent acquérir des solides connaissances sur les politiques linguistiques en France et en Francophonie ne peut passer sous silence les théories sociolinguistiques qui ont tenté de conceptualiser la variation et la variabilité du français dans l'espace francophone. Parmi ces approches, la théorie de la polynomie nous a semblé capitale.

Envisager une approche linguistique de l'espace francophone fondée sur la théorie de la polynomie nous a conduit à nous interroger sur les formes particulières que prend le français dans les différentes communautés de la Francophonie et sur les rapports qu'il entretient avec les autres idiomes au sein de ces mêmes communautés. Les enseignements sur la politique linguistique devaient entre autres objectifs répondre aux questions suivantes : comment le français est-il perçu par les divers groupes sociaux ? Quel rôle joue-t-il dans certains pays où il est considéré à la fois comme un instrument de communication, voire d'ouverture sur le monde moderne, et comme symbole identitaire ? La théorie de la polynomie, fondée essentiellement sur l'intertolérance et la non-hiérarchisation des variétés linguistiques en concurrence, est-elle compatible avec la notion de conflit linguistique, propre à chaque terrain ? Comment rendre compte des figements et antagonismes identitaires dans un contexte mondial où la tendance est plutôt vers le repli sur soi ? Une série de questions théoriques que nos étudiants doivent maîtriser à l'issue de leur formation.

Compte tenu de l'hétérogénéité des situations de francophonie et de la complexité des problèmes qui s'y posent, des questions élémentaires en apparence telles que « qu'est-ce qu'un francophone ? », « qui parle français ? », « de quel français s'agit-il ? » soulèvent immédiatement des difficultés insolubles, liées à l'identification des langues et des variétés et aux approches théoriques des continuités intra et interlinguistiques.

Nous avons estimé que dans une formation universitaire de master intitulée « Diffusion du français », il est incontournable que nos étudiants maîtrisent cette notion théorique et pratique. Le concept de « langue polynomique » a été proposé par Jean-Baptiste Marcellesi (1984) pour rendre compte de l'émergence de la langue corse. Il s'agit pour nous (Laroussi, Babault, 2001) de mettre ce concept à contribution pour penser la variabilité du français dans l'espace francophone que J-B. Marcellesi (1989 : 91) a redéfini comme suit :

Langue à l'unité abstraite, à laquelle les locuteurs reconnaissent plusieurs modalités d'existence, toutes également tolérées sans qu'il y ait entre elles hiérarchisation ou spécialisation de fonction. Elle s'accompagne de l'intertolérance entre utilisateurs de variétés différentes sur les plans phonologiques et morphologiques, de même que la multiplicité lexicale est conçue ailleurs comme un élément de richesse.

Par ailleurs, cette conception consensuelle, parce que fondée sur l'intertolérance entre les variétés de français dans la Francophonie, ne nous épargne pas une série de questions inévitables, à nos yeux, pour une telle entreprise.

L'originalité de la démarche polynomique consiste-t-elle à relativiser l'importance des différences linguistiques objectives pour mettre l'accent sur des processus tels que « l'individuation sociolinguistique » ou « l'intertolérance » ? Les situations de la francophonie extra-hexagonale sont-elles potentiellement conflictuelles ? Dans cette perspective, l'intertolérance prône-t-elle la « poly-francophonie » (Gambier *et al.*, 1991) harmonieuse (auquel cas on aboutirait à l'occultation du conflit, inhérent à ce type de situation) ?

Peut-on éviter la question de la norme quand on a affaire à la variabilité du français dans l'espace francophone (Marcellesi, 1991) ? Comment cerner les indicateurs d'identité et à quels niveaux fonctionnent-ils ? Assiste-t-on à des processus d'individuation sociolinguistiques tendant à valoriser les différences linguistiques et à en faire des éléments de reconnaissance ou au contraire observe-t-on des discours épilinguistiques stigmatisant certaines performances linguistiques ? Les traits d'individuation réfèrent-ils à des normes locales ou tendent-ils à sacraliser le français central ? On peut donner deux exemples qui illustrent ces questions, le Maghreb et le Québec. On pourrait affirmer que bien que nombreux chercheurs s'accordent pour dégager nombre de traits phonétiques et lexico-syntaxiques du français maghrébin, certains chercheurs, maghrébins en particulier, réfutent le syntagme « français maghrébin », jugeant l'expression dévalorisante par rapport au français de France ; ce sont ceux qui veulent être plus royalistes que le roi en revendiquant un « français maghrébin » qui soit identique au « français de France ». Au Québec, on assiste, d'une part, à un bannissement, voire à une chasse des anglicismes, d'autre part on revendique nombre de particularismes linguistiques, à défaut de parler d'individuation sociolinguistique.

Sensibiliser les étudiants à la problématique de la variabilité du français dans l'espace francophone ne peut se faire sans leur donner un aperçu des manifestations issues des contacts linguistiques tels que le métissage, le code-switching, l'emprunt, le pidgin, etc. Ces aspects nous obligent à nous interroger sur la notion même de langue ou de variété de langue. La forme que prend une variété de langue dans une communauté donnée dépend largement des fonctions qu'elle y assume et des attitudes des locuteurs envers elle. La description de la variabilité du français dans l'espace francophone ne peut faire l'économie d'une approche combinant, ou confrontant pratiques langagières réelles et discours épilinguistiques.

2. Les stratégies d'intervention

Je viens d'insister sur les contours de la formation du master « Diffusion du français » au niveau théorique, l'objectif étant d'aider nos étudiants à développer

une réflexion critique sur la variation sociolinguistique et d'acquérir de solides connaissances sur les différents domaines d'une politique linguistique et éducative institutionnelle et non institutionnelle afin de pouvoir en tenir compte surtout dans leur pratique professionnelle.

Etant donné que le parcours universitaire ne vise pas que la formation de chercheurs mais aussi celle d'experts, d'attachés culturels et linguistiques, d'acteurs dans les organisations internationales, les ONG, il fallait donc donner à nos étudiants non seulement des enseignements théoriques mais leur prodiguer aussi des enseignements à caractères pratiques portant entre autres sur les stratégies d'intervention d'une politique linguistique que j'essaie, sans prétendre à l'exhaustivité, de passer en revue dans les lignes qui suivent.

2.1. Réguler le plurilinguisme

Le versant linguistique de la mondialisation est un peu à l'image de l'opposition entre libre-échange et protectionnisme. Si le libre-échange se traduit par la véhicularité généralisée de l'anglais, le combat de certaines organisations linguistiques a pour objectif le protectionnisme linguistique. La grande différence entre le libre-échange et le protectionnisme linguistique est l'absence de législation internationale. Dans d'autres termes, le statut international de l'anglais ne repose sur aucune concertation ni un traité ni un accord.

Pour sortir de cette impasse, on pourrait proposer une réflexion sur l'organisation mondiale des échanges linguistiques, une sorte de « Bretton-Woods² » linguistique. Si une telle réflexion était amorcée par la Francophonie, elle aurait des retombées positives non seulement sur le français mais également sur toutes les langues du monde. L'Afrique notamment, là où se jouera l'avenir du français extra-hexagonal dans les décennies à venir, aurait en la matière un rôle capital à jouer. C'est un continent de migrations, de mobilités humaines et linguistiques, qui est bien placé pour être à l'origine d'initiatives internationales, nationales ou régionales susceptibles de réguler le plurilinguisme en établissant des rapports équilibrés entre les différentes langues dans le but d'œuvrer pour un développement durable.

2.2. De la politique linguistique à la géolinguistique

Si l'on veut donner à la politique linguistique les moyens d'intervention, une autre question doit être prise en considération, celle des effets sur les langues des bouleversements géopolitiques récents : la fin de la « Guerre froide » et du

bipolarisme, les « pays émergents », etc. Les pays africains, par exemple, entretiennent avec les BRICS (Brésil, Russie, Inde, Chine, Afrique du Sud) des relations de plus en plus nombreuses et ils peuvent à terme les suivre sur la voie du développement durable.

En Asie, contrairement aux quatre pays membres de la Francophonie institutionnelle (Cambodge, Thaïlande, Laos et Vietnam), c'est la Chine qui a le plus de liens avec les pays africains. D'ailleurs le français y est de plus en plus enseigné, dans le but explicite de faciliter les rapports de coopération économique avec les pays africains francophones. Ainsi le français pourrait jouer un rôle de facilitateur dans ces rapports : les pays de la Francophonie, réunis au sein de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), devraient trouver une réponse adéquate et rapide à ce phénomène relativement nouveau. Mondialisation oblige, les politiques linguistiques ne peuvent être déconnectées des considérations géopolitiques, et les pays de la Francophonie sont appelés à jouer un rôle central dans ce domaine. La Francophonie institutionnelle doit s'impliquer dans les débats concernant le développement et la croissance du point de vue de la gouvernance linguistique.

2.3. La gouvernance linguistique

Prenons, par exemple, le cas de La Méditerranée, laquelle est devenue dans les dernières années un cimetière à ciel ouvert. Combien de migrants sud-nord, fuyant les guerres pour la paix, les dictatures pour la démocratie, la misère pour un monde qu'ils espèrent meilleur, prennent le risque, à bord de barques de fortune, de mourir noyés.

Évidemment, à ces drames quotidiens, la gouvernance linguistique n'y peut rien dans l'immédiat. Mais, à long terme, elle pourrait œuvrer pour un développement endogène, inclusif et durable susceptible autant que faire se peut de freiner ces départs et de pousser les gens à trouver des solutions viables chez eux.

En Afrique, plus de 2000 langues sont parlées dont une bonne partie est menacée à court ou à moyen terme de disparition. Toute politique linguistique, soucieuse de la gouvernance linguistique, ne peut éviter de s'en inquiéter et d'en trouver des solutions adéquates susceptibles de freiner cette disparition. Entre deux positions qui pourraient paraître extrêmes : celle qui compare les langues menacées de disparition aux espèces menacées qu'il faudrait protéger sans exception, et celle qui met les langues au service du développement et ne préconise que la protection des langues susceptibles de jouer un rôle dans le développement, il y a peut-être une place à une position intermédiaire (Laroussi, 2016). Bien sûr, les questions concrètes, qui se posent ici, ne sont pas uniquement d'ordre théorique mais pratique : doit-on protéger toutes les langues par principe ou mettre les langues

au service de choix politiques, en particulier au service du développement ? Le choix n'étant pas évident, il revient à chaque État-nation et à chaque communauté linguistique d'opter pour la position qui lui semble pertinente. Néanmoins, quelle que soit l'option choisie, les décideurs des politiques linguistiques ne peuvent éviter de se positionner par rapport à deux approches majeures bien que contradictoires : celle des besoins, parfois aveugles, de l'économie, et celle de l'urgence écologique. Sans doute serait-il possible d'imaginer, en particulier en Afrique, une position équilibrée entre une approche fonctionnelle, fondée sur l'évaluation de l'utilité sociale des langues, et une approche écolinguistique, fondée sur le principe selon lequel toutes les langues doivent être protégées.

Conclusion

Les enseignements portant sur les politiques linguistiques proposés dans la formation universitaire à l'université de Rouen visent, comme je l'ai montré dans ce texte, deux objectifs, à savoir donner aux étudiants de solides connaissances théoriques sur cette problématique, tout en leur prodiguant les moyens d'intervention sur le terrain au cas où ils deviennent eux-mêmes des décideurs des politiques linguistiques. Dès lors que la formation universitaire vise ces deux objectifs, comme c'était le cas du master « Diffusion du français » - former des enseignants-chercheurs spécialisés dans les politiques linguistiques en leur permettant d'envisager la préparation de thèses de doctorat dans ce domaine et former des spécialistes de la coopération culturelle et linguistique -, il faut trouver un certain équilibre entre les deux tendances.

Il est vrai que cet objectif n'était pas toujours facile à atteindre. Pourtant, durant les 13 années de fonctionnement du master « Diffusion du français » (2004-2017), si j'en juge par le nombre de dossiers que nous recevions chaque année, surtout de l'étranger, je pourrais à défaut conclure à l'attractivité de la formation. Aujourd'hui, nous continuons à prodiguer des enseignements en politiques linguistiques au sein des deux masters du département (mentions Sciences du langage et FLE). Si les politiques linguistiques n'ont plus la même visibilité, du moins continuons-nous à maintenir cette double ambition pour les étudiants à travers les enseignements dispensés.

Bibliographie

- Baccouche, T. 1990. « Hal al-fusha wa-addarija lugataïn? » [L'arabe littéraire et l'arabe dialectal sont-ils deux langues ?]. *Revue Tunisienne des Sciences sociales*, n°100. Tunis : Publication du CERES, p. 80-93.
- Calvet, L.J. 1974. *Linguistique et Colonialisme*. Paris : Payot.
- Calvet, L.-J. 1999. *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.

- Gambier, Y. 1987. « Problèmes terminologiques des pluies acides pour une socioterminologie ». *Meta*, vol. 32, n° 3, Québec : Presse de l'Université de Montréal, p. 314-320.
- Gambier, Y., Gaudin, F., Guespin, L. 1991. « Terminologie et polynomie », *Les Langues Polynomiques, PULA*, vol. 3/4, Corti, Université de Corse, p. 202- 217.
- Guespin, L., Laroussi, F. 1989. « Glottopolitique et standardisation terminologique ». *La Banque des mots*, n° Spécial, p. 5-22.
- Guespin, L., Marcellesi, J.-B. 1986. « Pour la glottopolitique ». *Langages*, n°83. Paris: Larousse, p. 5-34.
- Haugen, E. 1959. « Language Planning in Modern Norway ». *Anthropological linguistics*, n° 1/3, p. 8-21.
- Laroussi, F. 2004. « Les politiques linguistiques des pays du Maghreb : fondements idéologiques et enjeux sociaux ». *Revue d'aménagement linguistique*, n°107. Québec : Office québécois de la langue française, p. 41-58.
- Laroussi, F. 2016. Pour quand une éducation plurilingue à Mayotte. In : Hélot, C., Erfurt, J. (dir.), *L'Éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Limoges : Lambert-Lucas, p. 130-144.
- Laroussi, F., Babault, S. (dir.) 2001. *Variations et dynamisme du français. Une approche polynomique de l'espace francophone*. Paris : L'Harmattan.
- Marcellesi, J.-B. 1980. « De la crise de la linguistique à la linguistique de la crise : la sociolinguistique ». *La Pensée*, n°209. Paris : IRM, p. 4-21.
- Marcellesi, J.-B. 1984. « La définition des langues en domaine roman ; les enseignements à tirer de la situation corse ». *Actes du XVIIe Congrès de linguistique et philologie romanes*, Aix-en-Provence, p. 307-314.
- Marcellesi, J.-B. 1989. « Le sentiment épilinguistique des Corses » in *Hannoversche Beiträge zu Sprache und Kultur*, 1, Universität Hannover, p. 331-336.
- Marcellesi, J.-B. 1991. « Polynomie, variation et norme ». *PULA*, ¾. Paris : Corti, p. 331-336.
- Marcellesi, J.-B., Gardin, B. 1974. *Introduction à la sociolinguistique : la linguistique sociale*. Paris : Larousse.
- UNESCO, 2001. Déclaration universelle sur la diversité culturelle.
- UNESCO, 2005. Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles.

Notes

1. Licence Master Doctorat.
2. Les accords de Bretton-Woods (1944) aux États-Unis avaient pour but de réguler les politiques économiques et financières.



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Confessions d'un enseignant de politique linguistique

François Gaudin

Laboratoire Langues, textes, discours, dictionnaires,
Université de Rouen Normandie, France
francois.gaudin@univ-rouen.fr

Reçu le 06-02-2020 / Évalué le 20-03-2020 / Accepté le 10-05-2020

Résumé

Cet article présente un cours consacré aux politiques linguistiques et terminologiques. Tout d'abord, nous décrivons plusieurs modèles théoriques qui ont émergé après le passage de la question de l'actualité journalistique au domaine de la linguistique. Une deuxième partie concerne quelques études de cas à dimension historique : la gestion linguistique de la décolonisation de la France, la renaissance de l'hébreu en Israël ou l'émergence de politiques terminologiques au Québec. L'importance de la terminologie pour les langues moins répandues est soulignée. Nous pensons que ces notions contribuent à offrir une vision progressive de la politique et de la planification linguistiques, ce qui pourrait contribuer à une approche plus démocratique des questions de langue.

Mots-clés : terminologie, écologie des langues, glottopolitique, aménagement linguistique

Confessions of a language policy teacher

Abstract

This article presents a course devoted to language and terminology policies. First, we describe several theoretical models that emerged after the shift from the issue of journalistic actuality to the field of linguistics. A second part concern a few case studies with a historical dimension: linguistic management of the decolonization of France, the rebirth of the Hebrew language in Israel or the emergence of terminology policies in Quebec. The importance of terminology for less widely used languages is stressed. We think that the notions help to offer a progressive view of language policy and planning, that could help a more democratic approach to issues of language.

Keywords: Terminology, Linguistic Ecology, Glottopolitics, Linguistic Planning

Les coordinatrices de ce volume m'ont demandé de m'interroger sur un de mes cours et c'est la première fois de ma carrière que je formalise par écrit une réflexion de ce type. Il n'est donc pas étonnant que je commence par une question.

Pourquoi un cours sur les politiques linguistiques ?

Je suis devenu titulaire d'un cours sur les politiques linguistiques pour deux types de raisons : 1. scientifiques et 2. conjoncturelles.

1. Ma formation a été imprégnée de sociolinguistique dans un laboratoire, alors rayonnant, où officiaient Bernard Gardin, Louis Guespin et Jean-Baptiste Marcellesi qui furent membres de mes jurys de thèse et d'habilitation. J'ai travaillé pendant une quinzaine d'années à développer la socioterminologie avant de changer d'orientation et de soutenir une thèse d'histoire. Or mes travaux sur cette orientation sociolinguistique de la terminologie m'ont conduit à travailler sur les politiques linguistiques, principalement étatiques, et à réfléchir sur les mécanismes qui conditionnent l'usage et permettent parfois de le modifier de façon concertée. Des thèses menées sur l'équipement terminologique du lao ou du vietnamien m'avaient rendu sensible la dépendance à l'anglo-saxon moderne de certaines langues.
2. Les raisons conjoncturelles tiennent à la circulation des cours et au départ en retraite d'un collègue qu'il a fallu remplacer. Cette circonstance m'a fourni l'occasion de poursuivre un questionnement dont mes travaux en histoire culturelle des dictionnaires m'avaient éloigné.

À la réflexion, j'éprouve un réel plaisir à mener ce cours et à faire dialoguer les notions et les modèles avec des études de terrain. Celles-ci peuvent avoir trois sources.

3. D'une part, nos étudiants, peu nombreux, sont en très grande majorité étrangers et il s'en trouve toujours quelques-uns qui souhaitent faire partager leur expérience et acceptent de confronter les notions du cours aux situations, souvent plurilingues, qu'ils connaissent et ont vécu.
4. D'autre part, j'invite des orateurs extérieurs pour nous exposer des problématiques qu'ils connaissent par expérience ou par profession, le défraiement posant parfois problème dans une université de province. C'est une occasion de contribuer à la formation des futurs chercheurs.
5. Enfin, je propose des études de cas comportant une dimension historique autour de sujets que j'ai été conduit à privilégier, tels que la gestion linguistique de la décolonisation de la France, la renaissance de la langue hébraïque en Israël ou l'archéologie de la terminologie et l'histoire du développement des politiques linguistiques au Québec. Peut s'y ajouter l'histoire des politiques proprement terminologiques, mais le cadre d'une vingtaine d'heures oblige à sélectionner. Et j'éprouve toujours devant des

étudiants quelques réticences à évoquer mes propres travaux au-delà de mentions ponctuelles.

Cet enseignement a eu une conséquence sur mon activité de directeur de thèse puisque je dirige actuellement une étude prospective, menée par Cleudir Luz da Mota, des politiques linguistiques au Cap-Vert, après avoir fait soutenir une thèse, en cotutelle avec Monique Cormier de Montréal, sur une approche sociolinguistique de la production terminologique au Québec, qu'a rédigée Sophie Ballarin¹. Le titre complet de cette thèse témoigne de l'importance qu'a occupée dans notre réflexion la glottopolitique, que proposa Louis Guespin et qu'il développa avec Jean-Baptiste Marcellesi².

L'appropriation de ce « modèle glottopolitique » de nos aînés rouennais s'est faite en tentant de l'enrichir, et non de l'appliquer servilement, notamment en tenant compte du fait que les sociolinguistes ont souligné la solidarité des représentations sur les langues et des pratiques linguistiques. J'ai donc inclus les premières dans le modèle pour en élargir l'application. Tout d'abord, j'ai intégré les seules représentations de la langue aux pratiques langagières elles-mêmes puis, dans un second temps, je l'ai appliqué aux représentations en général, pour tenir compte du fait que les dictionnaires que j'étudie véhiculent tout uniment un modèle de la langue et une doxa. L'usage des concepts doit se faire en veillant à leur conserver une vertu heuristique - mais je parle déjà d'un autre cours, consacré à l'épistémologie et à l'éthique. Ce qui prouve la solidarité des questionnements.

Un peu d'histoire pour commencer...

Mon cours débute de façon assez convenue par un historique des notions - il ne faut pas craindre la banalité - et je retrace en préalable l'histoire de l'apparition du syntagme politique linguistique en français à la fin du XIX^e siècle. La notion véhiculée par le terme *politique linguistique* est ancrée dans des situations politiques concrètes et elle est évoquée, dans ses premiers usages, à propos de tensions diplomatiques - la diplomatie englobant les relations internes à une entité étatique. La gestion des équilibres linguistiques en Belgique occupe tôt les colonnes des journaux. Les journalistes qui, devant les chercheurs, utilisent le terme politique linguistique parlent déjà du thème de mon cours. Ce qui prouve qu'il ne s'agit pas d'un concept mais d'une notion de sens commun à laquelle se sont attachés des chercheurs qui, plus d'un demi-siècle plus tard, ont élaboré des réflexions non journalistiques. Ce fait impose de réfléchir à la frontière entre le sens commun et la réflexion universitaire. Il importe d'autant plus de sensibiliser les chercheurs en formation à cet aspect que les chercheurs qui choisissent ces

thématiques sont souvent concernés personnellement et le font souvent dans une orientation militante. Le but universitaire peut alors être réduit à un moyen. Et la production de connaissances sacrifiée à la pragmatique politique - l'action étant parfois hors d'atteinte.

Le militantisme n'est qu'une des facettes de la motivation individuelle. Les chercheurs étatsuniens qui serviront de figures titulaires à cette sous-discipline s'y intéresseront pour des raisons éminemment personnelles. Dans un pays d'immigration massive, Einar Haugen s'intéresse au norvégien, sa langue familiale ; Joshua Aaron Fishman au yiddish. Les parcours professionnels ne sont pas non plus dénués d'intérêt explicatif : Albert Valdman, né à Paris, n'arrive aux États-Unis qu'à l'âge de treize ans ; il fut donc plongé jeune dans un milieu allophone pour lui. Il travaillera tout d'abord comme linguiste au Foreign Service Institute qui forme les diplomates aux langues étrangères, et où travaillera également le sociolinguiste Charles Ferguson³. On rencontrera plus difficilement de telles implications personnelles dans les études sur la phonologie ou la temporalité.

La prise de recul historique permet de mettre en perspective les travaux plus récents en politique linguistique et d'insister sur l'importance de la gestion des langues dans la vie collective. Les politiques linguistiques constituent donc une réalité commune et concernent tout un chacun. Ce qui distingue la notion de sens commun du concept sociolinguistique, c'est l'ensemble de notions liées qui lui donnent sens. Je propose donc à mes étudiants de comparer plusieurs types de conceptualisations, chez différents auteurs et, parfois, chez un même auteur dont la pensée a pu évoluer. Tout comme ils ont rencontré, l'année précédente, les deux philosophies successives de Ludwig Wittgenstein ou d'Hilary Putnam. C'est une façon de les mettre en garde contre le dogmatisme et le psittacisme. Je ne m'aventure pas sur le terrain des politiques éducatives, qu'ils abordent par ailleurs.

Mes auteurs de prédilection pour cet enseignement sont des figures francophones : Louis-Jean Calvet, Robert Chaudenson, Jean-Claude Corbeil, Didier Robillard, j'y ajoute Norman Labrie pour son étude sur la communauté européenne et le duo Louis Guespin et Jean-Baptiste Marcellesi pour la proposition glottopolitique. La politique linguistique occupe une place inégale dans les carrières de ces différents auteurs et je cite beaucoup plus, en fait, Louis-Jean Calvet dont la production, abondante, n'a pas connu de pause et qui propose régulièrement des réflexions stimulantes⁴. Jean-Claude Corbeil est le seul à disposer d'une expérience de responsable politique et de linguiste, ce qui lui confère une place particulière. C'est à partir de ses propositions que je rationalise la terminologie employée, après avoir exposé aux étudiants l'efflorescence et la générosité des étiquettes conceptuelles accumulées dans la littérature. La pratique de la sociolinguistique

impose de recourir à un bon dictionnaire des synonymes... Une démarche inspirée de la terminologie normalisatrice permet de dépasser les effets de propriété intellectuelle et de mettre en ordre et en relation les concepts étudiés afin de faciliter leur appropriation. Mes étudiants ont été sensibilisés, l'année précédente, par l'étude de Lavoisier et Condillac, à l'idée qu'une science est une langue bien faite. Ils savent que le travail de réflexion terminologique constitue un facteur de progrès scientifique et une condition de la formation intellectuelle.

Les politiques linguistiques, quelles histoires !

J'ai évoqué les études de cas que j'utilise à tour de rôle. Je n'aurais sans doute pas osé choisir la première, qui suit l'évolution du général de Gaulle, si mon prédécesseur, Claude Caitucoli, ne l'avait fait⁵. Le personnage est emblématique et son rôle dans la décolonisation est très intéressant à observer. En suivant son itinéraire et les positions successives qu'il occupe, en fonction de ce que l'on peut reconstruire de ses convictions personnelles et des contraintes de l'environnement politique, on mesure à quel point ses décisions sont pesées et négociées sans que l'objectif qu'il s'est fixé soit perdu de vue. La prise en compte par Charles de Gaulle de la longue durée, sa réflexion sur les minorités - il rédigea un introuvable rapport sur les Kurdes⁶ -, son respect des langues étrangères⁷ permettent de nuancer son image publique, parfois hâtivement brossée. Mais surtout cette histoire permet de restituer son épaisseur à la colonisation que l'on dénonce à juste titre mais parfois en la simplifiant à l'excès. Et encore méconnaît-on souvent le sens premier du terme *colonisation*, tout comme on ignore, dans l'histoire du fait colonial, les initiatives inspirées par les socialistes utopistes, saint-simoniens ou fouriéristes. Et j'essaie d'attirer l'attention sur l'intérêt de la lexicographie coloniale, liée à la production d'ouvrages qui pourraient réunir les chercheurs des deux rives alors qu'aucune ne veut s'en saisir et assumer les fruits scientifiques de ce passé - notre héritage partagé.

La langue hébraïque redevint une langue d'usage grâce à l'opiniâtreté d'un homme, Eliezer Ben Yehuda, disciple de Littré, qui s'installa en Palestine et entreprit un dictionnaire collaboratif. Il éduqua ses enfants en hébreu, langue dont les religieux fustigeaient l'usage profane et que personne d'autre ne parlait. Ben Yehuda créa ensuite une crèche puis une école, un journal, une académie. Et lorsque, un quart de siècle après sa mort, l'État d'Israël fut créé, le pays disposait d'une langue ressuscitée et prête à l'emploi. Ce jeune État présente aussi à l'analyste un visage singulier dans la gestion des langues que pratiquent ses citoyens, et l'irruption massive de russophones à la fin du XX^e siècle a bouleversé le paysage linguistique en raison des nombreuses initiatives qu'ils ont prises, offrant

un exemple de politique linguistique sociétale. Le cas d'Israël montre que le rôle des individus n'est pas à négliger dans la réflexion sur les politiques linguistiques. Il n'est pas rare qu'ils jouent un rôle moteur.

Ce fut le cas également au Québec dont on ne retient parfois que les initiatives gouvernementales, certes spectaculaires. Mais on comprend moins bien l'assentiment que reçurent ces initiatives législatives quand on méconnaît l'action d'une minorité de francophones qui jetèrent les bases d'une action en faveur de leur langue, et ce dès le XIX^e siècle, depuis Philéas Gagnon et Joseph-Évariste Prince, jusqu'à l'abbé Vincent-Pierre Jutras qui mena des enquêtes et Adjutor Rivard qui signa trois études terminologiques techniques portant sur le loquet, la serrure et la clef mais fut surtout l'âme de la Société du parler français au Canada. Il n'est pas non plus sans intérêt de noter que cette élite francophone engagée travaillait, dès le début du XX^e siècle, sous le patronage de l'Université Laval, située en banlieue de Québec. Par la suite, les gouvernements successifs qui s'emparèrent de la question linguistique nommèrent des commissions, où l'archevêque côtoyait le sociologue et dont les travaux approfondis permirent une connaissance précise des situations linguistiques. Elles mirent les décideurs à même de prendre des décisions susceptibles de répondre aux problèmes qui se posaient. Et encore fallut-il trois lois pour que soit rédigée enfin la plus grande loi linguistique jamais promulguée qui allait offrir un cadre législatif et normatif durable à la Belle province.

Langues dans l'espace

Une autre thématique revient dans les cours et les exposés. Il s'agit du rapport entre langues, territoires et diasporas. Je m'intéresse surtout aux cas où des diasporas tentent de maintenir ou équiper leur langue, que celle-ci dispose ou non d'un territoire : de ce point de vue, le dictionnaire kurde réalisé en Suède, l'équipement du sängo pour le vocabulaire informatique mené hors de Centrafrique ou les actions de la diaspora peul en faveur du pulaar présentent le même intérêt.

Les politiques linguistiques sont le plus souvent envisagées par rapport à un État, une province, une région, un territoire. En France, l'arabe ou le berbère sont plus marginaux que le saintongin, d'après un critère patrimonial - au risque du folklorique. Or les déplacements de population, déjà massifs, ne peuvent que s'accroître et le double mouvement de globalisation et d'enracinement que suscite la multiplication des déplacements devrait conduire à voir se multiplier les initiatives pour préserver des langues moins diffusées que d'autres et parlées dans les pays plus pauvres. C'est de là que viennent la plupart de nos étudiants étrangers ayant choisi une université de province. Je ne peux qu'espérer que les clés que je leur propose leur permettront de mieux comprendre les situations qu'ils rencontrent et, pour ceux qui agiront, de le faire de façon plus éclairée.

Notes

1. Ballarin, Sophie. 2009. *Approche sociolinguistique de la production terminologique au Québec. Application du modèle glottopolitique*, thèse de doctorat en sciences du langage et en traduction, en co-tutelle, Universités de Montréal et de Rouen, sous la direction de Monique Cormier et François Gaudin.
2. Je dis « nous » parce que les travaux de cette période ont été menés collectivement au sein d'un informel « Groupe de recherche en terminologie », à l'existence plus amicale qu'administrative. On peut préférer l'amitié à la hiérarchie et travailler quand même...
3. Notice « Charles A. Ferguson », *Language*, vol. 75, n° 4 (déc. 1999), p. 781.
4. On pourra noter le caractère un peu daté de ces références, mais je n'ai guère lu d'ouvrages stimulants récents qui renouvellent l'approche de ces questions - la majorité des publications sont des études de cas ou des ouvrages collectifs, parfois circonstanciels.
5. Il reprenait un texte publié dans *La francophonie des Pères fondateurs* (Karthala, 2008), ouvrage dirigé par Papa Alioune Ndao.
6. Charles de Gaulle, *La question Kurde*, Imprimerie du Bureau topographique du Levant, 1930.
7. Il aimait s'exprimer dans la langue du pays d'accueil, fût-ce comme au Mexique en utilisant une transcription de type phonétique.



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Former aux politiques linguistiques et éducatives. Considérations générales, pratiques de terrain

Giovani Agresti

Laboratoire Iker, Université Bordeaux Montaigne, France
giovanni.agresti@u-bordeaux-montaigne.fr

Reçu le 03-09-2020 / Évalué le 30-10-2020 / Accepté le 30-01-2021

Résumé

Nombreuses mais peu encadrées du point de vue théorique, les formations en politiques linguistiques et éducatives (PLE) dans l'université publique française méritent bien une analyse systématique. Cette exploration n'est pas aisée, son objet étant intrinsèquement riche et divers : dans le syntagme « politiques linguistiques et éducatives » trois dimensions particulièrement denses rentrent en effet en ligne de compte. Cette complexité est accrue par la grande variété des contextes où elles peuvent se déployer, ce qui rend très difficile une définition consensuelle des PLE - d'où un foisonnement d'approches en didactique. L'observation des pratiques de terrain vient dès lors à notre secours. Dans le présent article, nous proposons d'abord un encadrement théorique permettant de cerner une distribution sommaire des PLE. A partir de ce soubassement théorique, nous présentons ensuite deux expériences de formation autour des PLE que nous avons nous-même dirigées à l'université Bordeaux Montaigne en 2019-2020. Il en ressort un bilan positif qui témoigne de la légitimité et de l'intérêt d'une politique linguistique d'établissement.

Mots-clés : politiques linguistiques et éducatives, aménagement linguistique, droits linguistiques, linguistique de terrain, représentations sociales des langues

Train in language and educational policies. General considerations and field practices

Abstract

Numerous but little framed from a theoretical point of view, the training courses in language and educational policies in the French public university (PLE) deserve a systematic analysis. This exploration is not easy, its subject being intrinsically rich and diverse: in the phrase "language and educational policies" three particularly dense dimensions are in fact taken into account. This complexity is increased by the great, irreducible variety of contexts in which they can be deployed, which makes a consensual definition of PLEs very difficult - hence a proliferation of didactic approaches. Observation of field practices therefore comes to our aid. In this article, we first propose a theoretical framework to identify a summary distribution of PLEs; from this theoretical foundation, we then present two training experiences around PLEs that we ourselves led at Bordeaux Montaigne University in 2019-2020. A positive result emerges which testifies, on the one hand, to the legitimacy of a

language university policy; and, on the other, to the interest among students in intervention linguistics.

Keywords: language and educational policies, language planning, language rights, field linguistics, social representations of languages

Introduction

Très répandues mais peu ou mal définies, peu encadrées du point de vue théorique, les formations en politiques linguistiques et éducatives (PLE) dans l'université publique française méritent bien une analyse systématique.

Cette exploration s'avère vite ardue, en raison de la complexité et de la diversité intrinsèque de son objet. En effet, dans le syntagme « politiques linguistiques et éducatives » trois dimensions particulièrement riches rentrent en ligne de compte :

1) la dimension *politique*, qui, à en croire certains slogans qui ont fait date (« tout est politique », écrivait-on sur les murs en 1968) est potentiellement envahissante en ce qu'elle inclut aussi bien les prérogatives du pouvoir constitué que les actions civiques des représentants de la société civile ;

2) la dimension *linguistique*, qui embrasse des réalités extrêmement diverses, allant des langues locales ou (ultra)minoritaires (territoriales ou non-territoriales), reconnues ou non par la loi, souvent en danger de disparition et/ou dépourvues de pouvoir (et, à ce titre, parfois objet de protection « droitdelhommiste » et/ou « patrimonialiste »)¹, jusqu'aux langues de grande communication internationale, économiquement et politiquement rentables, parfois outil de colonisation culturelle ;

3) la dimension *éducative*, qui traverse les cadres de l'éducation formelle et informelle (école, université, famille, communauté...).

Cette complexité des dimensions qui constituent et structurent les PLE, accrue par la grande diversité des contextes où elles peuvent se déployer², rend très difficile une définition consensuelle de celles-ci (Boyer, 2010 : 67-68). D'où un foisonnement d'approches en didactique.

L'observation des pratiques de terrain vient dès lors à notre secours. Partiellement contraintes en fonction des cursus, des destinataires de la formation et des trajectoires scientifiques, culturelles et plus largement personnelles des formateurs³, ces pratiques sont la forme réelle que prennent, en contexte, les enseignements de PLE. Par « terrain » on entendra ici, suivant le cas :

- la classe - cadre d'interaction où se joue la formation en PLE (perspective *éducative*) ;
- l'établissement universitaire et plus largement le territoire où celui-ci est situé
- lieu où cette formation doit, de manière plus ou moins cohérente, s'inscrire (perspective *politique*) ;
- le terrain choisi pour la rédaction du mémoire - « lieu » de l'application de la formation de la part de l'étudiant (perspective *linguistique*).

Cette vision ouverte et multi-perspective du *terrain* stimule l'esprit critique, la réflexivité et l'engagement de tous les participants investis dans le processus de formation. Cette implication est indispensable dans un domaine à si forte vocation « interventionniste » ou « aménagiste ». De par son dynamisme interne, la formation en PLE peut déborder le cadre purement descriptif, notionnel, et la « simple » transmission enseignant-apprenant, pour légitimement basculer dans l'intervention sur les langues et les processus éducatifs, et ce à compter du contexte de proximité qui enveloppe tous les acteurs de la formation.

Dans les paragraphes suivants, nous tâcherons d'approfondir ces considérations : d'abord, à travers un encadrement théorico-descriptif minimal qui permettra d'établir une distribution sommaire des PLE (point 1) ; ensuite, par deux notes de terrain tirées de notre expérience personnelle d'enseignant-chercheur à l'université Bordeaux Montaigne (UBM) (point 2). Celles-ci montrent que la formation en PLE peut concrètement participer d'une sorte de politique linguistique d'établissement. Par ailleurs, elles mènent à une conclusion que nous livrons volontiers au lecteur : parmi les enseignements dont nous sommes chargé dans notre établissement universitaire, celui des PLE semble être la formation qui mobilise davantage les étudiants.

1. Théorie. Distribuer les PLE

Difficile de penser les PLE comme un champ disciplinaire unitaire. Nous proposons de les envisager plutôt comme un cadre complexe où deux pôles, doublement articulés, interagissent : le pôle « politique », celui de l'action dans l'espace public (action-acteur : points a et b ci-dessous) et le pôle « éducatif », celui de la formation en contexte dédié (institution-terrain : points c et d ci-dessous). À partir de là, une distribution quadripartite des facteurs déterminant les PLE semble possible.

Un classement des PLE sur la base des actions à mettre en place. Celles-ci forment un processus (d'ailleurs souvent inachevé) en quatre étapes⁴ qui va de l'émergence d'un ressenti, d'une nécessité d'intervention à l'élaboration de droits

et lois linguistiques (formalisation juridique), à l'aménagement linguistique (action proprement politique de mise en œuvre), jusqu'à l'évaluation de ces interventions (bilan formel : réalisations ; ou substantiel : résultats). Ce processus, s'il est assez linéaire dans son déploiement ordinaire (une loi linguistique précède logiquement son application, et cette dernière précède évidemment son évaluation), peut être envisagé, dans la durée, également d'après un modèle circulaire : c'est le Catherine Wheel Model appliqué aux langues tel qu'énoncé par Strubell (1999). Ce modèle nous rappelle un fait essentiel : les PLE peuvent se réaliser à partir de n'importe quelle étape du processus. Il s'ensuit :

Une distribution à haut rendement sur la base des acteurs mobilisés. Il ressort classiquement des PLE « *de par en haut* » (c'est-à-dire émanant d'instances publiques : Conseil de l'Europe, Nations-Unies, État, collectivité locale, etc.), des PLE « *de par en bas* » (émanant de la société civile⁵) et des PLE « *à mi-palier* » (émanant d'une collaboration étroite entre ces instances) (Boyer, 2007 ; Djordjević, 2018). Cette distribution explique la circularité du processus des PLE : l'intervention formelle sur les langues de la part des instances publiques (aménagement du statut) peut être aussi bien l'élément déclencheur - par exemple de la documentation (aménagement du corpus) ou de la transmission (aménagement de l'acquisition) - que l'élément déclenché par les autres instances⁶. Ainsi, par exemple, une langue minoritaire non territoriale comme le romani, toujours pas reconnu (juridiquement) en Italie en tant que langue d'une minorité linguistique historique (Agresti, 2020), peut faire tout de même l'objet d'interventions en termes de PLE : par exemple, à travers des recherches universitaires (documentation et standardisation de la langue, étude des représentations sociales, collecte de la mémoire...) et des actions du milieu associatif (campagnes de sensibilisation, manifestations culturelles diverses, festivals et séjours en bain linguistique...). Cette pluralité et cette interdépendance des actions et des acteurs convoqués sont sans doute le trait distinctif des PLE. En conséquence, pour ce qui est de la formation en PLE, celle-ci devra tenir compte des éléments suivants :

le cadre institutionnel et les contraintes qu'il impose. En contexte universitaire, il faudra surtout distinguer entre des *parcours* thématiquement consacrés aux PLE (comme le cursus « Sociolinguistique et politiques linguistiques-éducatives », relevant du M2 Sciences du langage de l'Université Paul-Valéry, Montpellier 3 - voir Troncy, ce numéro) et des *disciplines* proposées dans le cadre d'autres masters et parcours. Chaque cadre institutionnel pose un *archipel disciplinaire* plus ou moins étendu (sciences du langage, géographie, histoire, droit, sciences politiques⁷...). Ces contraintes liées aux établissements et aux cursus universitaires déterminent vraisemblablement, du moins en une certaine mesure,

d) *les pratiques de terrain*, soit les PLE actualisées en formations. Les éléments essentiels qui rentrent en ligne de compte sont : le terrain, à savoir le contexte de la formation en PLE (classe, établissement/territoire, terrain d'étude dans le cadre du mémoire de master, voir *supra*), les destinataires et le maître de ces pratiques - à savoir, respectivement, les étudiants et l'enseignant-chercheur, toujours accompagné par l'idéologie qui le gouverne. Chacun de ces éléments présente à son tour une variabilité considérable. Certains terrains sont directement et traditionnellement⁸ concernés par les PLE, comme dans le cas des régions de France (Bretagne, Occitanie, Alsace, Corse, etc.)⁹ caractérisées par la présence de langues régionales dont les soutiens imposent leur aménagement (notamment en termes d'acquisition). Ou alors, en dehors de la Métropole, comme c'est le cas des États qui sont francophones *de jure* (à savoir membres de l'OIF) ou seulement *de facto* (à savoir externes à l'OIF mais où le français est largement répandu)¹⁰. Dans ces contextes di- et pluriglossiques, les PLE concerneront prioritairement le FLE (Français Langue Étrangère), le FLS (Français Langue Seconde) et le vaste dossier du contact du français avec les langues-cultures locales (« nationales », suivant la catégorisation courante en Afrique francophone). Quant à l'enseignant-chercheur, au-delà de ses irréductibles sensibilité et subjectivité, sa trajectoire professionnelle peut concerner des domaines même très divers (sciences politiques, droit, sociolinguistique, didactique et acquisition des langues, etc.). Par ailleurs, même au sein d'un même domaine, les approches peuvent varier beaucoup : ainsi en est-il, par exemple, de la sociolinguistique, champ pour les uns de description/documentation, pour les autres d'intervention (aussi), etc. Les étudiants, enfin, destinataires de la formation, sont appelés à devenir à leur tour des formateurs, surtout dans certains parcours concernant les métiers de l'enseignement.

Voyons à présent comment cette distribution des PLE peut inspirer et façonner les pratiques didactiques.

2. Pratique. Notes de terrain

Nous allons faire le compte rendu de deux expériences didactiques focalisées sur trois des quatre segments du processus d'élaboration de PLE (point 1a ci-dessus).

2.1. Le campus comme cadre de politiques linguistiques et éducatives d'établissement

La première expérience s'est déroulée dans le cadre des travaux dirigés du cours Introduction à la linguistique de terrain (Licence 2 en Sciences du langage) que

nous avons animés au cours de l'année universitaire 2019-2020 (semestre 1). Il s'est agi de former une soixantaine d'étudiants à des techniques d'enquête sociolinguistique. Nous avons choisi de travailler sur et par la méthode d'analyse combinée des représentations sociales des langues (MAC), mise au point par Bruno Maurer (2013) et largement exploitée par nous-même dans plusieurs recherches (entre autres : Agresti, 2015, 2017 ; Maurer *et al.*, 2016 ; Agresti, Pallini, 2017). En considérant le campus de l'UBM comme notre terrain d'enquête, notre propos était de former nos étudiants non seulement par la théorie, mais également par la pratique, tout en questionnant le premier segment du processus d'élaboration des PLE, à savoir le diagnostic (collecte et analyse des représentations sociales) qui prépare l'intervention (politique linguistique et éducative d'établissement).

Sans pouvoir entrer dans les détails de cette méthode, nous nous bornons ici à préciser que la MAC se déploie en cinq phases : 1) la pré-enquête ; à partir de là, 2) la fabrication de particuliers questionnaires « à double contrainte¹¹ » ; 3) l'administration des questionnaires ; 4) la collecte des résultats, le remplissage de feuilles de calcul et la génération automatique de graphes ; 5) le commentaire de ces derniers. Nous avons profité de quelques sessions de travaux dirigés de notre cours pour :

- a. demander aux étudiants de cerner des sujets d'enquête. En vue de fournir aux instances de l'Université des données fiables pour contribuer à l'élaboration d'une PLE d'établissement, deux sujets ont été retenus pour la réalisation du travail de terrain : les enjeux communicationnels des étudiants extraterritoriaux à UBM et le multilinguisme dans le campus d'UBM ;
- b. réaliser avec eux la pré-enquête, par la rédaction de plusieurs courts textes individuels sur les enjeux posés par les thèmes retenus ;
- c. trier et traiter ces avis, les simplifier autant que possible du point de vue de la formulation et co-construire les questionnaires à exploiter lors de l'enquête de terrain ;
- d. former les étudiants à l'administration des questionnaires à l'extérieur de la classe ;
- e) après la réalisation de l'enquête sur le campus, renseigner ensemble des feuilles de calcul Excel¹², afin de générer les graphes et, par la suite, les commenter.

Faute d'espace, nous nous bornerons à présenter uniquement les résultats de la première de ces deux enquêtes, « Les enjeux communicationnels des étudiants extraterritoriaux à UBM ». Voici le questionnaire constitué de 15 items, tel que co-construit avec nos étudiants.

Tableau 1 : Le questionnaire MAC utilisé pour l'enquête
« Les enjeux communicationnels des étudiants extraterritoriaux à UBM »

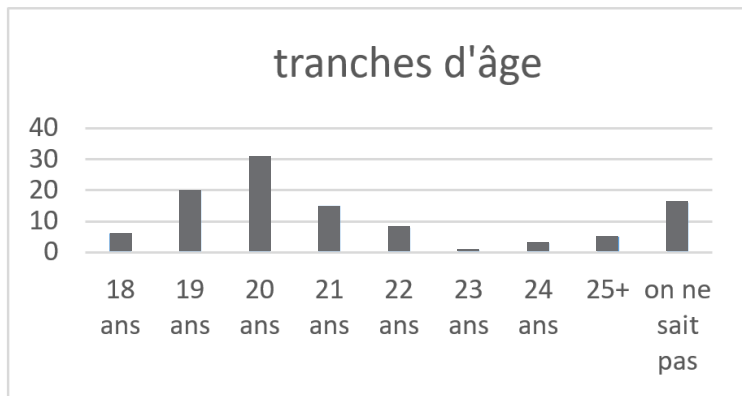
LES ENJEUX COMMUNICATIONNELS DES ETUDIANTS EXTRATERRITORIAUX A UBM						
Les étudiants du cours de « Linguistique de terrain », Université Bordeaux Montaigne, Licence 2, UFR Langues et civilisations						
Sous la direction de Giovanni Agresti – année universitaire 2019-2020						
Veuillez choisir, pour chaque item, l'une des cinq options proposées, en cochant la case correspondante. Au total, chaque option (« Pas du tout d'accord » ; « Peu d'accord » ; « Neutre » ; « Plutôt d'accord » ; « Tout à fait d'accord ») doit être choisie 3 fois , sans exception. Je vous suggère de commencer par choisir les trois items par rapport auxquels vous êtes « Tout à fait d'accord » et « Pas du tout d'accord », pour ensuite sélectionner les autres options. <i>Nom de l'enquêteur</i> _____						
Lieu _____		Date _____		Age _____		
Nationalité/origine _____		Cursus suivi (Licence/Master en : _____		Sexe (M / F) _____		
				année (1, 2, 3) _____		
1	Les étudiants étrangers ne sont pas intégrés aux autres étudiants. Il y a des formations de groupes d'étrangers et de Français	Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Neutre	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
2	Pour la grande majorité des étudiants étrangers les cours en français sont trop compliqués à suivre	Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Neutre	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
3	Les étudiants étrangers ne semblent pas bien préparés avant de faire le déplacement. Ils semblent ne pas connaître suffisamment leur destination au préalable	Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Neutre	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
4	Les étudiants français ne font aucun effort pour communiquer avec les étudiants étrangers	Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Neutre	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
5	Les étudiants extraterritoriaux ont peur d'être jugés, d'être incompris, de ne pas trouver leur place parmi les autres étudiants.	Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Neutre	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
6	Il faudrait adapter les systèmes d'évaluation de l'élève extraterritorial par rapport au modèle de son pays	Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Neutre	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
7	La présence d'étudiants extraterritoriaux à UBM permet de s'ouvrir à des cultures et à des langues différentes	Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Neutre	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
8	Les problèmes concernent surtout les étudiants qui viennent de la Chine, du Japon, de la Turquie, ou encore de la Colombie, etc. pour qui l'univers francophone est un grand inconnu	Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Neutre	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
9	Les étudiants extraterritoriaux sont très souvent très forts en cours et travaillent beaucoup	Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Neutre	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
10	Le problème de l'intégration des étudiants extraterritoriaux ne se pose pas vraiment : l'université est un endroit où l'on doit être très indépendant, capable de se débrouiller seul	Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Neutre	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
11	Les étudiants extraterritoriaux n'ont pas vraiment d'occasion de se retrouver	Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Neutre	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
12	Si les étudiants ont un problème (logement, bourses, cours...) ils peuvent compter sur leurs camarades, sur leurs professeurs mais pas sur l'administration d'UBM	Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Neutre	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
13	A Bordeaux l'environnement est caractérisé par un fort monolinguisme	Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Neutre	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
14	Trop souvent on ignore tout des pays de provenance des étudiants extraterritoriaux, et d'abord de leurs langues d'origine	Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Neutre	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
15	Les groupes de TD et les travaux en groupe permettent de faire côtoyer et rencontrer ces deux mondes, étudiants français et étudiants extraterritoriaux	Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Neutre	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
TOTAL (VERIFIER LA BONNE DISTRIBUTION DES REPONSES)		3	3	3	3	3

Cette enquête vise à étudier comment les problèmes de communication et d'intégration rencontrés par les étudiants extraterritoriaux sont perçus dans les campus universitaires français - et d'abord celui de l'UBM. Ces terrains sont des environnements multilingues et des terrains du contact et du choc des langues et des cultures de très grand intérêt, dont l'étude pourrait utilement orienter des politiques linguistiques d'établissement. Nos étudiants ont administré le questionnaire auprès d'autres étudiants du campus, de nationalité, d'âge et de cursus divers.

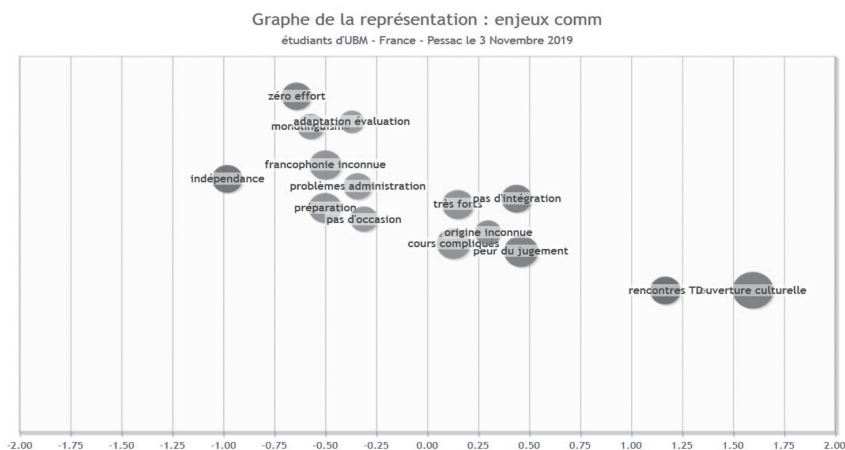
Tableau 2 : Composition (nationalité, genre, parcours d'études) de notre échantillon d'enquête sur « Les enjeux communicationnels des étudiants extraterritoriaux à UBM »

Origine française métropolitaine	Origine extraterritoriale	On ne sait pas	H	F	On ne sait pas	Sciences du Langage Langues/Lettres	D'autres cursus	On ne sait pas
71	16	19	14	80	12	65	9	12
Nationalité			Genre		Parcours d'études			
Total répondants : 106								

Tableau 3 : Composition (tranches d'âge) de notre échantillon d'enquête sur « Les enjeux communicationnels des étudiants extraterritoriaux à UBM »



Nous résumons ci-dessous les résultats globaux de l'enquête. Ces derniers se lisent simplement : les 15 items sont alignés à l'horizontale suivant une échelle qui va du rejet maximum (-2) au score d'adhésion maximum (+2). La taille des cercles correspond au degré de consensus, c'est-à-dire au degré d'uniformisation des réponses données. Des analyses plus fines et des mises en perspectives sont réalisables par des carottages concernant les différentes sous-populations (femmes/hommes ; cursus suivi ; nationalité ; classe d'âge) et leurs croisements/comparaisons. Nous n'avons pas d'espace ici pour les développer.

Tableau 4 : Résultats globaux (toutes sous-populations confondues) de l'enquête sur « Les enjeux communicationnels des étudiants extraterritoriaux à UBM »

Ces résultats fournissent un diagnostic de ce qu'une partie assez représentative de la population étudiante de l'UBM pense de ce sujet. Sujet qui n'est guère anodin si l'on considère qu'il concerne la mission des relations internationales de l'établissement et qu'il conditionne les pratiques enseignantes ainsi que la qualité de vie de ces étudiants au sein du campus. En vue d'une éventuelle utilisation de ces informations, et donc d'une intervention institutionnelle, il faut préciser que les représentations qui se situent aux extrémités sont les plus incrustées dans l'imaginaire des répondants et qu'il sera difficile de les modifier rapidement. Mieux vaudrait, peut-être, se concentrer sur les représentations du milieu du schéma et plus particulièrement sur celles qui présentent un plus faible niveau de consensus, vraisemblablement moins cristallisées que les autres. D'ailleurs, les deux items qui ont obtenu le score d'adhésion le meilleur sont le n° 7 (« La présence d'étudiants extraterritoriaux à UBM permet de s'ouvrir à des cultures et à des langues différentes ») et le n° 15 (« Les groupes de TD et les travaux en groupe permettent de faire côtoyer et rencontrer ces deux mondes, étudiants français et étudiants extraterritoriaux »), qui sont tous deux largement positifs : pas besoin, dès lors, d'une intervention ciblée à ce niveau. Les autres items (notamment le n° 1 et le n° 5), en revanche, demandent à élaborer des interventions correctives.

2.2. La classe comme cadre d'élaboration de PLE

La seconde expérience didactique affecte l'ensemble du processus de mise en place des PLE (point 1a) ci-dessus, à l'exception de l'évaluation finale.

Elle concerne l'enseignement de « Politiques linguistiques et éducatives » dont nous sommes le titulaire depuis 2018-2019 au sein du département de Sciences du langage de l'UBM, et ce dans le cadre du M2 en Français Langue Étrangère (FLE). Ce cours est mutualisé cependant avec le M1 en Sciences du langage, où il figure en tant que discipline optionnelle. Une trentaine d'étudiants, dont quelques-uns en mobilité internationale, composent chaque année notre auditoire, qui s'avère donc plutôt hétérogène.

Le cours étant structuré en une suite de travaux dirigés, nous nous bornons au tout début à présenter d'une manière générale les PLE, essentiellement suivant trois perspectives :

- a. les PLE du Conseil de l'Europe [genèse, visée et structure du *Cadre européen commun de référence pour les langues* ; analyse sommaire des traités internationaux concernant la protection droitdelhommiste - *Convention-cadre pour la protection des minorités nationales* (1995) - ou patrimonialiste - *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* (1992) - des langues et des communautés linguistiques minoritaires] ;
- b. les PLE de la (f/F)rancophonie, à savoir la Francophonie institutionnelle (avec un « F » majuscule, qui représente l'OIF) et la francophonie en tant qu'espace linguistique francophone (notamment africain)¹³, les deux ne coïncidant que très partiellement¹⁴ ;
- c. les mots-clés des PLE, tout particulièrement ceux concernant les étapes classiques de l'aménagement linguistique (du statut, du corpus, de l'acquisition) et leurs interactions.

Nous avons ensuite organisé les travaux dirigés en demandant aux étudiants d'imaginer et, ensuite, de rédiger (en binôme)¹⁵ des projets de PLE « de par en bas » (de préférence), « de par en haut » ou « à mi-palier ». Pour les y aider, nous leur avons donné la consigne de renseigner le schéma suivant, que nous avons conçu en nous inspirant largement des grilles des projets européens, notamment les formulaires du programme Europe Créative (2014-2020)¹⁶ promu par la Commission Européenne :

Tableau 5 : La grille de projet proposée dans notre cours de Politiques linguistiques et éducatives

Champ à renseigner	Explication de la consigne
Nom/slogan de la campagne/du projet	Donner une idée immédiate du fond du projet
Acronyme du projet	Nécessaire pour traiter le dossier

Tableau 5 : La grille de projet proposée dans notre cours de Politiques linguistiques et éducatives

Champ à renseigner	Explication de la consigne
Résumé du projet	Une quinzaine de lignes pour faciliter un accès rapide à la matière
Langue(s) objet du projet	Le projet est ouvert tous azimuts mais doit tout de même faire référence à une ou plusieurs langues en situation de difficulté/de crise
Espace/territoire où va être déployé ce projet	Pour que le projet soit crédible, il faut un ancrage territorial aussi précis que possible
Communauté(s)/groupes/publics bénéficiaires directs du projet	Pour que le projet ait des chances d'être financé, il faut montrer l'impact escompté sur des groupes aussi définis que possible
Motivation/justification du projet	Un projet de PLE – comme tout droit et toute politique – est justifié s'il intervient dans un contexte de fragilisation
Sources juridiques	Lois, principes et articles constitutionnels, convention et traités internationaux etc. pouvant appuyer juridiquement le projet
État des lieux (Références ou liens internet)	Le projet est crédible s'il tient compte de ce qui existe déjà dans le domaine, y compris les échecs de projets similaires, ainsi que les réflexions théoriques sur le sujet
Période (durée) de réalisation du projet, en mois	Indispensable pour juger de la faisabilité du projet et de la cohérence par rapport aux actions et au budget
Acteurs directement impliqués dans la mise en œuvre (milieu associatif, communauté des artistes, décideurs, milieu scolaire, communauté scientifique, monde de l'entreprise, entités diverses etc.) et motivation justifiant leur implication	Indispensable pour juger de la complexité/faisabilité du projet, indicateur fondamental pour évaluer les publics touchés, le temps de réalisation du projet ainsi que la cohérence du budget et les chances de financement
Action(s) concomitante(s)	Un projet de PLE s'inscrit toujours dans un contexte et des actions concomitantes peuvent s'avérer nécessaires
Coûts prévus (nature et montant), lister	Le candidat n'a pas de contrainte sur ce point, il doit juste prévoir tous les postes de dépense et les adapter au chronogramme (qu'il devra joindre au projet), à l'envergure du projet etc.

Tableau 5 : La grille de projet proposée dans notre cours de Politiques linguistiques et éducatives

Champ à renseigner	Explication de la consigne
Résultats/bénéfices attendus, directs et indirects	Le projet aura plus de chances d'être financé si l'on peut imaginer des résultats conséquents non seulement à court, mais également à moyen et long termes
Pérennisation/ durabilité du projet (Catherine Wheel Model)	Le projet aura plus de chances d'être financé s'il consiste à bâtir des « infrastructures » déclenchant des processus vertueux à même d'assurer son autonomie future du point de vue économique
Obstacles	Il faut imaginer à l'avance (approche d'anticipation) les obstacles auxquels le projet pourrait se heurter dans les différentes phases de sa réalisation
Stratégies de dépassement des obstacles	L'éclaircissement du point précédent permettra d'envisager des solutions aux problèmes qui pourraient se présenter
Remarques finales	C'est le lieu pour placer toute remarque, note, observation ultérieure

Nous ne pouvons pas approfondir les contenus choisis et les stratégies imaginées dans leurs projets de PLE par nos étudiants de master. Quelques remarques très générales s'imposent pourtant.

1. L'ensemble des projets présentés ces deux dernières années atteste d'une remarquable diversité. On a pu proposer la création de festivals culturels en langue occitane (à proximité de notre établissement universitaire bordelais) tout comme l'élaboration d'une campagne aux États-Unis contre les excès du politiquement correct dans la communication publique. On a pu envisager la mise en place de cours pour l'apprentissage de la langue des signes française tout comme la préservation du langage tambouriné africain en Côte d'Ivoire...
2. Nombre d'étudiants, français et étrangers, ont rédigé des projets portant sur leur communauté linguistique d'appartenance (langue alsacienne, créole de La Réunion, langue éwé, etc.) ou d'adoption (langue wanga au Kenya, langue maternelle de l'époux de l'une de nos étudiantes).

3. Les étudiants qui se préparaient à effectuer un stage à l'étranger (Master 2 FLE) ont parfois préféré travailler sur les PLE du pays où ils allaient séjourner.
4. Dans à peu près 20% des cas, loin d'être uniquement un exercice dans le cadre d'un apprentissage universitaire, les projets étaient pensés comme de *vrais* projets, à mettre réellement en œuvre à l'aide d'entités porteuses (des associations, dans la plupart des cas) qui existent bel et bien et qui sont connues des proposant.

Conclusion

Le bilan de nos expériences de terrain est largement positif. Aussi bien les étudiants en Licence que ceux en Master ont montré de l'intérêt sincère et un engagement parfois surprenant vis-à-vis du travail d'intervention sur les langues, et ce même s'ils ont dû se borner aux phases préalables de l'aménagement linguistique. Les PLE sont un archipel d'actions qui peuvent être envisagées depuis un nombre indéfini de points de vue et qui demandent par là une réflexion approfondie et rigoureuse quant aux objets, contenus, visées et méthodes à choisir, poursuivre et adopter. Les étudiants en Sciences du langage (Licence 2 et Master 1) semblent voir d'abord, dans nos pratiques de terrain (points 2.1. et 2.2.), le trait d'union entre l'apprentissage théorique et son application et, aussi, entre leur formation universitaire et leur horizon professionnel, même si tout le monde n'a pas forcément les mêmes motivations. Les étudiants en FLE (Master 2), dont le parcours est en principe davantage professionnalisant, semblent davantage attirés (2.2.) par certains aspects techniques ayant trait à une ingénierie pédagogique prise au sens très large (montage d'un plan cohérent et détaillé, rédaction d'un chronogramme de projet, mise au point d'un budget, etc.). Concernant la première expérience, nous avons formé nos étudiants de licence à une méthodologie d'enquête de terrain (dans une perspective d'élaboration de PLE d'établissement) qu'ils se sont tout à fait appropriée. Ils ont saisi les présupposés théoriques et appris à manier l'outil d'enquête, et ont ensuite réalisé le travail de terrain et réfléchi aux résultats. Même si le processus de PLE en était seulement à son premier segment, ils ont appréhendé celui-ci de A à Z et compris, du moins c'est notre souhait, qu'il n'y a pas de compétence spécifique pour un éventuel futur « spécialiste en politique linguistique ». Cette figure professionnelle devra privilégier au contraire une grande souplesse d'esprit et devra posséder des compétences multiples pour éviter des formes d'intervention déséquilibrées et rédhitrices.

Bibliographie

- Adjeran, M. 2020. « Politique linguistique au Bénin pour une contribution au développement national ». *Repères-Dorif. Autour du français : langues, cultures et plurilinguisme*, n° 21 (« Langues, linguistique et développement en milieu francophone. Des terrains africains »). [En ligne] : <https://www.dorif.it/reperes/moufoutaou-adjeran-politique-linguistique-au-benin-pour-une-contribution-au-developpement-national/> [consulté le 01 septembre 2020].
- Agresti, G. 2015. *Le rappresentazioni sociali del romanés. Un'inchiesta sulla lingua dei rom e dei sinti in Italia*. Roma : Aracne.
- Agresti, G., Turi, J.-G. (dir.) 2016. *Représentations sociales des langues et politiques linguistiques. Déterminismes, implications, regards croisés*. Actes du Premier Congrès mondial des droits linguistiques, Vol. 1^{er}. Rome : Aracne.
- Agresti, G. 2017. « L'enjeu de l'identité linguistique dans l'île francoprovençale des Pouilles. Entre aménagement linguistique et linguistique du développement social ». *Lengas. Revue de sociolinguistique*, n° 79 (« L'Europe romane : identités, droits linguistiques et littérature »). Presses Universitaires de la Méditerranée, p. 1-39. [En ligne] : <http://lengas.revues.org/1011> [consulté le 01 septembre 2020].
- Agresti, G., Pallini, S. 2017. « L'occitan de Guardia Piemontese entre représentations linguistiques, construction identitaire et développement local ». In : Carrera, A., Grifoll, I. (dir.). *Occitània en Catalonha: de tempes novèls, de novèlas perspectives*. Actes de l'*XI^{en}* Congrès de l'Associacion Internacionala d'Estudis Occitans. Barcelona - Lhèida : Generalitat de Catalonha - Institut d'Estudis Ilerdencs, p. 299-313.
- Agresti, G. (dir.) 2020. *Vocabolario polinomico e sociale italiano - romani dei rom italiani di antico insediamento*. Milano : Mnamon. [En ligne] : <https://www.mnamon.it/vocabolario-polinomico-e-sociale-italiano-romani/> [consulté le 01 septembre 2020].
- Boyer, H. 2007. Les langues minoritaires à l'encan ? De la « course à la « part du marché » à l'« acharnement thérapeutique ». Discours sur la dimension linguistique de la mondialisation ». In : Viaut, A. (dir.). *Territoires et promotion des langues*. Bordeaux : MSHA, p. 33-45.
- Boyer, H. 2010. « Les politiques linguistiques ». *Mots. Les langages du politique*, n° 94, p. 67-74. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/mots/19891> [consulté le 01 septembre 2020].
- Calvet, L.-J. 2002. *Le marché aux langues*. Paris : Plon.
- Djordjević, K. 2018. « Linguistes, activistes et locuteurs : trois terrains croisés (vepse, tabarquin, croate molisain) ». *Études finno-ougriennes*, n° 49-50. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/efo/9951> [consulté le 01 septembre 2020].
- Erfurt, J. 2013. « Les différents concepts de la francophonie : applications et contradictions ». In : Kremnitz, G. (dir.), *Histoire sociale des langues de France*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 61-70.
- Giordan, H. 2010. « Créer le désir de langue ». In : Agresti, G., D'Angelo, M. (dir.), *Renverser Babel. Économie et écologie des langues régionales ou minoritaires*. Rome : Aracne, p. 19-32.
- Haque, S. (dir., avec le concours de Le Lièvre, F.) 2019. *Politique linguistique familiale. Enjeux dynamiques de la transmission linguistique dans un contexte migratoire*. Munich : Lincom.
- Maurer, B. 2013. *Représentations sociales des langues en situation multilingue. La méthode d'analyse combinée, nouvel outil d'enquête*. Avec la participation de P.-A. Desrousseaux. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Maurer, B. et al. 2016. « Images de langues minorées en contexte méditerranéen : études de cas menées avec la méthode d'analyse combinée des représentations sociales des langues (MAC) ». In : Agresti, G., Turi, J.-G. (dir.), *Représentations sociales des langues et politiques linguistiques. Déterminismes, implications, regards croisés*. Actes du Premier Congrès mondial des droits linguistiques, Vol. 1^{er}. Rome : Aracne, p. 83-191.

Strubell, M. 1999. From Language Planning to Language Policies and Language Politics. In : Weber, P.J. (ed.), *Contact + Confl(ict)*. Bonn : Dümmler, p. 237-248.

Notes

1. Par « droitdelhommiste » on entend une approche qui vise à protéger les langues minoritaires à l'instar de la protection d'un droit humain. L'approche « patrimonialiste », en revanche, considère que la protection des langues (minoritaires) relève de la protection du patrimoine et n'affecte pas directement la vie des individus. C'est cette dernière approche qui a inspiré l'art. 75-1 de la Constitution française révisée en 2008 : « Les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France ». Pour une réflexion articulée sur le rapport entre représentations sociales des langues et politiques linguistiques, cf. Agresti et Turi (2016).
2. Ainsi en est-il, par exemple, des PLE concernant le français, langue de première socialisation et de scolarisation en France, langue de travail dans les institutions européennes, langue officielle mais numériquement minoritaire en Afrique francophone, langue encore largement enseignée et prisée mais généralement étrangère, à quelques endroits près (Vallée d'Aoste, d'abord et surtout), en Italie, etc.
3. Notamment lorsque ces derniers relèvent aussi de catégories en quelque sorte marquées (membre de communauté linguistique minoritaire, écrivain, jurilinguiste, élu, etc.). Ces catégories, loin de s'exclure, s'additionnent assez souvent, comme par exemple dans le cas de quelques enseignants-chercheurs corses, acteurs de la normalisation et de la normativisation de la langue régionale en même temps que de l'aménagement du territoire, et souvent chansonniers et/ou poètes, écrivains (nous pensons à des personnalités telles que Ghjacumu Fusina, Ghjacumu Thiers, Alain Di Meglio, Pascal Ottavi...).
4. Concernant la segmentation de ce processus, il n'y a pas de consensus unanime. Pour une réflexion actualisée sur ce thème, cf. Adjeran (2020)
5. Et ce, dès les choix individuels et celles que l'on appelle aujourd'hui les « politiques linguistiques familiales », notamment en contexte migratoire (Haque, 2019).
6. Il y a là un questionnement important pour le politique et le jurilinguiste, notamment dans le contexte des langues menacées : doit-il se limiter à ratifier des situations existantes, voire à « laisser faire » dans une approche « libérale » (Boyer, 2010 : 71-72), ou bien doit-il provoquer des changements, perturber le statu quo, anticiper l'avenir ? Si, par exemple, une communauté linguistique minoritaire ne formule pas de revendication particulière concernant son droit à l'utilisation, aussi bien dans l'espace privé que dans l'espace public, de sa langue identitaire, doit-il s'abstenir de toute intervention sur le statut de cette langue ou bien doit-il s'y engager, afin de susciter un « désir de langue » (Giordan, 2010) auprès de cette même communauté ?
7. Pour la notion de « politique linguistique », cf. Calvet (2002 : 10).
8. Nous précisons « traditionnellement », car le dossier des nouvelles minorités, issues des récents flux migratoires, vient évidemment compliquer la donne.
9. Par « région » nous entendons ici les régions linguistiques historiques et non pas les régions administratives. Au sujet du conflit entre ces deux notions suite à la récente réforme administrative de 2016, cf. Agresti (2020b).
10. Rappelons au passage que, parmi les États membres ou observateurs de la Francophonie, il y en a où le français est peu, voire très peu pratiqué (Ghana, Qatar, Albanie, Mexique...) ; en revanche, des États où le français occupe historiquement une place importante (enseignement, culture, économie...) ne sont toujours pas membres de l'OIF, comme l'Algérie ou l'Italie.
11. La première contrainte : pour chaque item du questionnaire, le répondant doit exprimer son adhésion/rejet en choisissant une option parmi les cinq proposées (« pas du tout d'accord » / « peu d'accord » / « neutre » / « plutôt d'accord » / « tout à fait d'accord »), correspondant chacune à des valeurs numériques allant de -2 (rejet maximum) à +2 (adhésion maximum). La deuxième contrainte : dans chaque questionnaire (à 10, 15 ou 20 items suivant le cas), le

répondant doit choisir, sans exception, chaque option le même nombre de fois. Ainsi, dans notre questionnaire à 15 items, il devra choisir trois fois chacune des options proposées (trois fois « pas du tout d'accord », trois fois « peu d'accord » et ainsi de suite). Cette seconde contrainte oblige le répondant à hiérarchiser attentivement ses réponses (si, par exemple, il est « tout à fait d'accord » par rapport à quatre items, il devra choisir lequel de ces items faire basculer dans la colonne de gauche, « plutôt d'accord »). En amont, elle oblige également l'enquêteur à concevoir un questionnaire recevable par tout public, où très concrètement les items valorisants, dévalorisants et neutres par rapport au problème posé sont en proportion aussi équilibrée que possible.

12. Le logiciel pour le traitement semi-automatique des questionnaires remplis est hébergé par le site de l'IUT de Béziers : <http://linguiste.iutbeziers.fr/>. L'accès en est réservé.

13. Au cours de la dernière année universitaire, nous avons profité de la présence du collègue togolais Koffi Ganyo Agbefle, professeur invité en provenance de l'Université Legon de Accra (Ghana), pour mieux développer le volet francophone africain dans le cadre de nos cours.

14. D'où la graphie « (f/F)rancophonie » (voir plus haut, note 10). Pour aller plus loin quant à la nature multiple de ce concept, cf. Erfurt (2013).

15. Rarement des étudiants ont préféré travailler en solo. Nous avons par ailleurs autorisé des trinômes, mais uniquement lorsqu'il y avait, dans le groupe, un étudiant en mobilité internationale. Nous avons interdit la formation de groupes plus larges afin d'assurer une évaluation individuelle équitable.

16. Le budget doit être annexé au projet. Il suit d'assez près le schéma standard du programme Europe créative (2014-2020).



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Pour une formation à la politique linguistique éducative et à l'intervention en didactique du français langue étrangère

Frédéric Mazières

Laboratoire DILTEC, Paris III-Sorbonne Nouvelle, France
fmcolecua@hotmail.fr

Georges Daniel Véronique

Laboratoire Parole et Langage, CNRS, Aix-Marseille Université
georges.veronique@univ-amu.fr

<https://orcid.org/0000-0002-6943-4486>

Reçu le 12-10-2020 / Évalué le 26-01-2021 / Accepté le 15-04-2021

Résumé

Cette contribution esquisse un programme de formation en matière de politique linguistique éducative en direction des acteurs du français langue étrangère, qui tienne compte des contextes, des processus et des mécanismes de l'enseignement à l'étranger et des contenus linguistiques à transmettre. L'article apporte des précisions sur les compétences à développer : capacité d'analyse du dispositif administratif français sis en métropole (ministères) et dans les pays accréditaires (ambassades), mais aussi capacité à planifier et à implémenter les orientations des politiques linguistiques du gouvernement français et du pays d'accueil. Cette contribution aborde les dimensions macro- et micro-didactiques d'une intervention linguistique à l'étranger.

Mots-clés : politique linguistique, coopération, enquête sociolinguistique, curricula

For training in linguistic education policy and intervention in the teaching of French as a foreign language

Abstract

This contribution outlines a training program in the area of linguistic educational policy for the teaching of French as a foreign language, which takes into account the contexts, processes and mechanisms of teaching abroad and the linguistic content to be transmitted. The article provides details on the skills to be developed: ability to analyze the French administrative system located in metropolitan France (ministries) and in the accreditation countries (embassies) but also ability to plan and implement the orientations of both the French government and the host country's linguistic policies. This contribution addresses the macro- and micro-didactic dimensions of linguistic interventions for the teaching of French abroad.

Keywords: linguistic policy, cooperation, sociolinguistic investigation, curricula

Introduction¹

Notre contribution propose une réflexion en didactique du français langue étrangère et seconde sur les différentes grandeurs qu'engage une politique d'enseignement de la langue française à l'étranger. Les contraintes politiques et culturelles qui déterminent le choix du français comme matière scolaire de la part des individus, des familles, et des états étrangers, et les choix de « consommation » de produits culturels français obéissent à des motivations qui ne sont que partiellement congruentes à la politique de l'état français. Notre objectif est d'esquisser des éléments d'un programme de formation en matière de politique linguistique éducative en direction des futurs acteurs du français langue étrangère, qui tienne compte de ces réalités, assorti de quelques exercices en annexe 1. L'article évoque la compréhension des contextes, des processus, des acteurs et des mécanismes de l'enseignement du français, mais également des contenus linguistiques à transmettre, ce que Martinand (1981, 2001) nomme les « pratiques de référence ». En matière de didactique du FLES², les « pratiques de référence » renvoient aux politiques linguistiques et aux politiques linguistiques éducatives des instances nationales et transnationales, aux préconisations curriculaires du Conseil de l'Europe par exemple, aux « savoirs de référence » issus des Sciences du langage, de la Psychologie, ou encore, des Sciences de l'éducation mais également aux pratiques de communication au sein des formations sociales concernées et entre elles.

L'enseignement de la langue française à l'étranger est lié à des processus administratifs, juridiques³ et diplomatiques⁴. Une politique linguistique extérieure, qui se définit par la dissémination et la défense d'une langue dans un pays accréditaire⁵, ne saurait se résumer qu'à des considérations pédagogiques ou didactiques, même si ces dernières ne sont nullement négligeables. L'enseignement de la langue française est pluri-disciplinaire mais aussi pluri-systémique ou « hyper-complexe » (Morin, 2008 : 1281). Elle concerne plusieurs systèmes institutionnels qui, « idéalement⁶ », interagissent⁷ : les administrations françaises, centrales et locales⁸, mais aussi celles du pays d'accueil, sans oublier l'impact, croissant, des organismes multilatéraux. À cette complexité des circuits de décision s'ajoute la complexité des relations entre « [...] les niveaux d'intervention macro-stratégiques (politique) et les niveaux micro-tactiques nécessaires à la gestion de la complexité des objets didactiques » (Beacco, s.d.).

Nous entamerons cette contribution par quelques éléments de réflexion sur le rôle de l'enseignement dans la diffusion du français et par des considérations sur l'histoire de la diffusion du français hors de France. Nous esquisserons, ensuite, une proposition de formation au niveau macro-stratégique, avant d'aborder une

question micro-tactique, celle de l'élaboration d'un curriculum d'enseignement. Nous proposerons, enfin, quelques remarques finales sur les « pratiques de référence » en matière de formation à l'intervention didactique.

1. Un couple asymétrique : enseignement et diffusion du français

Dans cette contribution, nous emploierons le terme de « diffusion » pour recouvrir l'ensemble des phénomènes sociaux et politiques par lesquels une langue se propage hors de son aire d'emploi initial. L'enseignement est assurément l'un des moyens majeurs de l'expansion territoriale d'une langue mais les langues circulent également grâce aux mouvements des populations et à d'autres causes encore comme nous le verrons plus loin. L'entreprise de diffusion du français relève à maints égards de la diplomatie culturelle de l'état français, mais également des actions initiées par l'Organisation Internationale de la francophonie (OIF), de celles du Québec, de la Suisse romande, de la Belgique wallonne et de bien d'autres états francophones.

Il est utile de différencier la diffusion d'une langue hors de son territoire d'origine par enseignement de sa propagation historique. L'expansion linguistique, et ses contraires, la régression et la substitution linguistiques, sont des mouvements qui s'inscrivent dans la moyenne, voire la longue durée. Elles sont les conséquences d'une histoire dont la dynamique d'évolution est rarement apparente aux acteurs contemporains. Les politiques de diffusion des langues par enseignement obéissent nécessairement en synchronie aux contingences du moment, y compris à celles des politiques des états qui s'y engagent. Elles doivent être replacées dans le contexte de la compétition démolinguistique mondiale et de la globalisation économique et sociale. Les grandes langues internationales visent à l'hégémonie surtout quand elles sont vectrices de globalisation économique.

2. La diffusion du français : quelques repères diachroniques

L'expansion d'une langue hors de son territoire d'origine, dans la longue ou la moyenne durée, est déterminée par des facteurs tels que la conquête militaire, la colonisation, l'expansion religieuse, ou encore des effets de prestige. La diffusion de la langue française - et la diffusion culturelle qui l'accompagne peu ou prou - est profondément liée à l'histoire du Royaume de France puis des Républiques françaises et à leurs vicissitudes. Comme le montre Willem Frijhoff (1991), les élites européennes sont bilingues, sinon plurilingues, dès la fin du Moyen-Âge. Dès le XIV^e siècle le français s'impose comme langue de culture parmi la noblesse et dans les cours princières d'une bonne partie de l'Europe. Le système de plurilinguisme

des élites que décrit Frijhoff réserve au français le rôle de langue publique et d'expression littéraire. Des événements historiques décisifs tels les persécutions religieuses (la Saint-Barthélemy - 1572), l'exil des réformés, à la suite de révocation de l'Édit de Nantes (1685), et la politique de francisation du Royaume asseyent la diffusion du français en Europe : c'est ainsi qu'un collège français est ouvert à Berlin en 1689.

Le bassin méditerranéen verra un rayonnement du français analogue à celui qu'il connut à une période antérieure en Europe du Nord. Comme le montre Carla Pellandra (2001), la diffusion du français en Méditerranée se fait selon des logiques différentes en fonction des pays concernés, de ses liens avec la France - ils remontent souvent au temps des royaumes francs et des expéditions de croisés au Levant -, de la place du français dans son économie linguistique, de son emploi par des élites nationales, et enfin, de ses liens éventuels avec l'empire colonial français. Il est à noter que l'expansion du français en Méditerranée n'est pas, loin s'en faut, le fait de la seule expansion coloniale. Une généalogie de la didactique du français langue étrangère (Spaeth, 1998) ne saurait ignorer cependant que l'enseignement du français dans le second empire colonial français à partir de 1830 a constitué un moment décisif de cette histoire.

Quant à l'Amérique latine, acquise aux idées des Lumières et riche d'une indépendance gagnée contre la puissance coloniale dans le premier quart du XIX^e siècle, elle choisira Paris pour former ses élites et accueillera de nombreux foyers francophones. Une fois les lois Ferry promulguées à l'intention du système éducatif hexagonal, et théoriquement applicable dans les colonies, ce modèle est emprunté dans de nombreux pays, et notamment par les pays d'Amérique latine, admirateurs du positivisme, qui construisent à la fin du XIX^e siècle leurs propres systèmes éducatifs. Ainsi le modèle de l'école française conduit-il à la diffusion de la langue française au sein même des systèmes éducatifs locaux comme première langue étrangère étudiée. Vers la fin du XIX^e siècle, des migrations de France vers les pays du Cône Sud de l'Amérique renforceront l'émergence d'espaces francophones nouveaux. Enfin, le hasard des migrations et des conflits verra s'expatrier bon nombre de Levantins francophones qui ouvriront des écoles et des Alliances françaises en Amérique du Sud.

C'est non seulement à travers les établissements d'enseignement francophones mais également à travers les systèmes éducatifs nationaux que la langue française sera diffusée dans de nombreuses régions du monde. Le développement de la didactique du FLES est étroitement lié aux activités d'enseignement de la langue et de la culture françaises à l'étranger et à la politique linguistique de l'état français. L'émergence de la didactique du FLE dans l'après-guerre est à comprendre dans cette perspective.

3. Éléments d'un programme « professionnalisant » (autour d'une « compétence systémique »)⁹

Afin de contribuer à définir un profil de sortie des formations universitaires, notamment en politique linguistique¹⁰, nous proposons des éléments d'un programme pour des étudiants de M2 qui souhaiteraient obtenir un « poste culturel », au sein d'un SCAC¹¹, le dispositif de coopération linguistique, universitaire et éducative¹² d'une ambassade. Nous concentrerons notre attention sur la fonction d'Attaché de Coopération pour le français (Mazières, 2010). Voici quatre types de compétence qui nous paraissent indispensables en matière de formation pour exercer dans le réseau culturel français¹³.

3.1. Décrire le système administratif français de la coopération linguistique

Tout aspirant à une fonction dans la coopération linguistique devrait acquérir la capacité de décrire le système administratif français de la coopération linguistique et d'analyser les orientations de la politique linguistique déterminées par le gouvernement français (Mazières, 2009). À cette fin, il devra repérer les hiatus et les conflits entre les administrations qui ont en charge cette mission interministérielle. Plusieurs administrations centrales peuvent contribuer à la diffusion de la langue (et de la culture) française : 1. le MEAE et ses directions (et sous-directions) dites « thématiques » (exemple : la « complexe » DGM) mais aussi ses opérateurs spécialisés (AEFE, Campus France) ; 2. le MEN (et sa « puissante » DREIC) ; 3. le MESR ; 4. le Ministère de la Culture, etc. L'impétrant devrait aussi analyser la configuration locale qui comprend, notamment, les opérateurs de l'ambassade, organisés en réseaux : Alliances françaises¹⁴, Instituts français et lycées français¹⁵. Cette capacité systémique devrait s'accompagner de la maîtrise du lexique de la coopération bilatérale (et multilatérale), sous-compétence d'autant plus précieuse qu'elle est l'occasion de s'initier aux siglares de la coopération « bi-multi¹⁶ », particulièrement courants dans la « littérature » de la coopération : OCDE, BM, OMD, EAF, etc. (voir en annexe nos propositions d'exercices).

3.2. La capacité d'analyse des politiques éducatives

Une seconde compétence (Mazières, 2011) à acquérir est de savoir décrire : 1. les politiques éducatives menées par des gouvernements ; 2. les structures (MEN) et les sous-structures éducatives (secrétariats d'éducation, établissements scolaires) du système éducatif local¹⁷ ; 3. le dispositif légal (constitution politique, lois et arrêtés) ; 4. les performances (PISA) ; 5. les tendances et les réformes

(degré de privatisation du système, de centralisation, statut des professeurs, influence du clientélisme). Sans une étude de ces paramètres, les applications locales des politiques linguistiques décidées dans les administrations parisiennes, risquent d'être hasardeuses, mais aussi, bien plus grave, rejetées par les hauts-fonctionnaires locaux. Dans cette perspective, il s'agit également de maîtriser les indicateurs éducatifs, notamment ceux de l'UNESCO.

3.3. Les curriculums pour l'enseignement du FLE

Savoir construire, en tenant compte des fins des politiques éducatives du pays accréditaire, à partir des curricula déjà existants, un curriculum (Mazières, 2013a) et, dans la mesure du possible, en collaboration avec des hauts-fonctionnaires du MEN local, un curriculum « bilatéral¹⁸ » est une troisième compétence à acquérir. Il précisera, *au moins* : 1. les objectifs de l'enseignement ; 2. les profils et les besoins des apprenants ; 3. la méthodologie et la méthode utilisées ; 4. les activités d'enseignement et d'apprentissage ; 5. la progression des apprenants ; vi/ l'évaluation des apprenants et de l'enseignement dispensé. Un « bon » curriculum facilitera l'expansion de la langue française dans le pays d'accueil.

3.4. Enquêter sur les besoins en apprentissage du FLE

L'enseignement du français à l'étranger est une mission régaliennne, le fait de décideurs « parisiens » ; la réception de cet enseignement, elle, est le fait d'apprenants. Le candidat à un emploi dans la coopération linguistique et éducative doit apprendre à mettre en place des enquêtes sociolinguistiques dans les lycées français et les Alliances françaises mais aussi, dans la mesure du possible, dans toute structure enseignant le français (sections bilingues locales, par exemple). Grâce aux enquêtes, les deux « extrêmes » du système de diffusion « communiquent ». Les diffuseurs peuvent connaître alors les profils sociolinguistiques des élèves. Ces enquêtes introduisent une forme de rétroaction dans le processus d'organisation de l'enseignement (principe rétroactif, cf. Morin, 2008 : 1285). Les résultats permettent de réguler le système en fonction des *habitus* (opinions et pratiques linguistiques) des apprenants (principe de l'homéostasie) (Mazières, 2014).

4. Une réflexion curriculaire en matière d'enseignement de la grammaire du FLE¹⁹

Une formation à la coopération linguistique suppose des éléments de réflexion sur l'élaboration curriculaire (cf. *supra* 3.3). C'est ce que nous nous proposons

d'illustrer à propos de l'élaboration d'un fragment de grammaire d'enseignement pour le français langue étrangère. Cela suppose d'aborder les relations entre les préconisations grammaticales pré-curriculaires (*Cadre Européen Commun de référence pour les langues* et *Niveaux pour le français*, 2001) et des contenus grammaticaux effectifs. Le *Cadre* aborde la compétence grammaticale - c'est-à-dire la « connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser » - comme l'une des multiples compétences qu'il convient de maîtriser en langue étrangère. Il définit une échelle de correction grammaticale où les apprenants de niveau A (A1 et A2) emploient des « structures syntaxiques et des formes grammaticales simples » et commettent des erreurs systématiques, alors que ceux du niveau B (B1 et B2) manifestent un « bon contrôle grammatical » mais commettent « des bévues occasionnelles », des « erreurs non systématiques » et de « petites fautes syntaxiques ». Selon le *Cadre*, « l'essentiel de la morphosyntaxe d'une langue est maîtrisé au niveau B2 ».

La partie « grammaire » des *Niveaux pour le français* présente une division nette entre la morphologie (morphologie du verbe et suffixation lexicale), la structure de la phrase simple et la structure de la phrase complexe et du texte. On trouvera dans les tableaux 1, 2 et 3 *infra* l'essentiel des préconisations en matière d'enseignement des phrases simples et complexes en français langue étrangère. Ce qui est présenté sous forme synthétique dans le tableau 1 doit être lu avec en regard les informations sur l'enseignement du syntagme nominal et de la morphologie verbale résumées dans les tableaux 2 et 3. Les unités et structures maîtrisées à un niveau s'ajoutent à celles devant être acquises au niveau suivant pour atteindre au niveau B2 la maîtrise de « l'essentiel de la morphosyntaxe » du français.

Dans la confection de ces tableaux, n'ont été retenus que certains aspects des préconisations ; l'idée est de montrer la façon dont les *Niveaux pour le français* organisent les éléments grammaticaux pour l'enseignement, plutôt que le détail de ces propositions. La distinction essentielle qui organise les propositions des *Niveaux pour le français* est celle qui est posée entre « la morphologie » - qui renvoie à l'identification des unités et à leurs variations - et les catégories « structures de la phrase simple » et « structures de la phrase complexe ». La structure de la phrase simple est analysée en trois types de tours syntaxiques : l'emploi de l'impersonnel, l'emploi des présentatifs et les constructions verbales. La « structure complexe » est abordée à travers les différents types de connecteurs concernés et les rapports anaphoriques.

Tableau 1 : Morphologie et structures simples et complexes

Niveaux pour le français	Morphologie	Structures de la phrase simple	Structures de la phrase complexe
A1.1	<ul style="list-style-type: none"> - Identification de quelques formes verbales - Identification des distinctions de genre et de nombre sur les substantifs et adjectifs - Identification et emploi de certaines formes pronominales 	<ul style="list-style-type: none"> - emploi de <i>il</i> +V impersonnel, par exemple <i>il faut</i> - emploi des présentatifs (<i>c'est, il y a, voilà</i>) - emploi des constructions verbales (NV(N)) et NV V infinitif (avec un nombre limité de verbes) - emploi de V+ adj. <i>Il est content</i> - les 3 tours interrogatifs - les constructions détachées du type <i>N c'est...</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - emploi de quelques connecteurs temporels (<i>alors, après, et, puis</i>) - emploi de quelques connecteurs énumératifs (<i>et, ou, alors, bref, voilà</i>) - emploi de quelques connecteurs argumentatifs (<i>à cause de, parce que, et, donc, alors</i>) - emploi de quelques unités à vocation anaphorique (<i>chose, ça, cela, ici, là</i>)
A1	<ul style="list-style-type: none"> - Identification de formes verbales à partir du présent - Emploi de verbes au présent, passé composé et quelques emplois de l'imparfait 		<ul style="list-style-type: none"> - emploi de quelques unités à vocation anaphorique (<i>il/ elle</i>)
A2	<ul style="list-style-type: none"> - Capacité à employer la flexion verbale à toutes les personnes au présent de l'indicatif pour <i>être, avoir, aller, vouloir, pouvoir, devoir, savoir, venir, dire, faire, comprendre, connaître</i> etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diversification des structures interrogatives, <i>Où tu vas ? A quelle heure commence le film ?</i> - Emploi des présentatifs avec <i>avoir l'air de</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - emploi de connecteurs temporels : <i>d'abord, ensuite, enfin</i> - emploi de connecteurs de reformulation : <i>c'est-à-dire</i> - emploi de connecteurs argumentatifs : <i>donc, pour, mais, si</i> - emploi anaphorique des pronoms personnels, - emploi de <i>qui, que, où</i>
B1	<ul style="list-style-type: none"> - Emploi des marques flexionnelles de nombre et de personne - Emploi de la flexion verbale au conditionnel et au subjonctif 	<ul style="list-style-type: none"> - Emploi des présentatifs avec <i>sembler</i> - Emploi de V que P (complétive), <i>Marc dit qu'il est prêt</i> - Emploi de N Vde V Inf., <i>tu arrêtes de fumer quand ?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - emploi de connecteurs temporels : <i> finalement, à la fin, puis</i> etc. - emploi de connecteurs argumentatifs : <i>comme, puisque, afin que / de, bien que</i> - emploi de connecteurs de reformulation : <i> autrement dit</i> - emploi de : <i>dont, en, y, lequel, le mien, le nôtre</i>

Tableau 1 : Morphologie et structures simples et complexes

Niveaux pour le français	Morphologie	Structures de la phrase simple	Structures de la phrase complexe
B2		- il V que P (<i>il paraît que ça va marcher, il faudrait que tu t'en ailles</i>)	- emploi de connecteurs temporels : <i> finalement, à la fin, puis etc.</i> - emploi de connecteurs de reformulation : <i> donc, aussi, de toute façon etc.</i> - emploi de connecteurs argumentatifs : <i> comme, puisque, afin que / de, bien que</i> - emploi de nombreuses anaphores pronominales

Tableau 2 : Inventaire des unités et constructions du SN à maîtriser d'après les *Niveaux de référence pour le français*.

A.1.1	Définis (le/ la / au/ aux), Indéfinis (un/ une), numériques (un, deux, trois... dix),
	Interrogatifs ou exclamatifs (quel...)
	N, N Adj (carte grise), NN (passage piétons), N de N (bulletin de salaire)
	Pronoms conjoints (Je), Pronoms disjoints (Moi).
A.1.	Possessifs (mon), démonstratifs, Adj. N (la grande porte), N Adj (une chatte rousse).
	On, ça, le mien
A2	Définis (au / aux), partitifs, indéfinis (chaque, tout / toute), Adj N Adj (un petit livre intéressant), Adj de N (différent de X), Adj à / de Vinf (content de venir), Adj en N (fort en maths.)
B1	Indéfinis (certains, aucun, n'importe quel),
B2	Adj Adj N Adj (quelle jolie petite robe verte), Adj Adj N Adj Adj (A adopter adorable jeune chatte persane rousse), N à N (le passage à l'euro), N de Vinf (une envie de partir),
	N à Vinf. (une tendance à protester), N pour N (un goût pour la musique), N par N (une division par trois), N que P (cette impression que rien n'a changé),
	Adj pour N (doué pour le tennis), Adj que/ de Vinf (triste que vous partiez, content de rester)
	pro pro V Vinf (je l'ai vu sortir), pro V pro Vinf (on espère vous voir), GN V pro pro Vinf (tout le monde veut le lui dire), Vimp pro pro (Donnez-le-moi), Neg pro Vimp Ne leur dis rien)
	Pro GN pro V (Eux, tout le monde les connaît), GN/pro GV pro (Pierre est parti lui) GN GV prep pro (tu restes avec eux), Vimp pro prep (cours-lui après), C'est (prep) pro qui/ que (c'est moi qui vous ai appelé)

Légende : Adj : adjectif, GN : groupe nominal, GV : groupe verbal, N : nom, Neg. : négation, pro. : pronom, V : verbe, Vimp : verbe à l'impératif, Vinf : verbe à l'infinitif.

Tableau 3 : La maîtrise de la morphologie verbale d'après les *Niveaux pour le français*

Niveaux pour le français	Grammaire Temps et mode (Contenu maîtrisé)	Notions (Contenu maîtrisé)
A1.1	Impératif présent, emploi des personnes 1, 2, 5 de quelques verbes	Emploi de quelques noms et adverbes (<i>encore</i> et <i>avant</i>) pour l'expression du présent et de l'antériorité
A1	Présent, passé composé et quelques emplois de l'imparfait	Localisation temporelle et aspectuelle à l'aide d'adverbes et de verbes
A2	Emploi de certaines formes du conditionnel et du futur	Expression de l'ensemble des nuances temporelles et aspectuelles sauf l'accompli récent
B1 et B2	Maîtrise de la morphologie verbale du français	Maîtrise de l'accompli récent

Que faire de tels inventaires et préconisations grammaticaux ? Leur premier intérêt est de permettre de formuler une sélection et une progression (Mackey, 1972) pour l'élaboration de matériaux d'enseignement. Il s'agit donc d'une aide à la programmation des enseignements. En second lieu, ils conduisent à réfléchir à la mise en œuvre et à la transposition de ces « pratiques de référence » dans des exercices et dans des manuels. Il s'agit dorénavant de transposer des savoirs grammaticaux en réalités pédagogiques et éducatives (Chevallard, 1991), exercice majeur de toute intervention. Dresser de tels inventaires permet à l'aspirant didacticien d'éprouver sa maîtrise des nomenclatures grammaticales et linguistiques mais également de constater les contraintes qu'exercent ces classements par rapport à ses pratiques effectives d'enseignement.

Conclusion

L'enseignement du français hors de France est l'affaire de multiples réseaux, chacun avec ses synergies propres. Ces déterminations institutionnelles conditionnent les « pratiques de référence » mobilisées dans des situations éducatives spécifiques. Former à une compréhension de la politique linguistique éducative de la France, des autres pays francophones et de l'Organisation de la Francophonie suppose tout d'abord de bien appréhender la diffusion de la langue française dans son cadre historique. Il s'agit non seulement de comprendre comment le français a essaimé sur le continent européen mais également de suivre sa diffusion dans les colonies des empires français et belge. Il s'agit d'examiner le fonctionnement de l'école coloniale dans la diversité des empires francophones mais également d'interroger l'usage du français en relation avec les langues nationales dans la période post-coloniale. La complexité de cette problématique ne saurait être un

argument contre toute tentative d'analyse des enjeux économiques, sociaux et idéologiques des politiques linguistiques éducatives du français langue étrangère mises en place depuis les indépendances dans les pays de la francophonie, et de sensibilisation de futurs acteurs de ce champ à ces questions.

Toute intervention présuppose également une réflexion sur les cultures didactiques et éducatives mises en contact lors de ces enseignements (Beacco, Chiss, Cicurel, Véronique, 2005). Ce réquisit devrait accompagner l'acquisition des savoirs et savoir-faire que nous avons prônés dans cette contribution. En effet, il s'agit non seulement de déployer des analyses politiques des situations éducatives concernées mais de tenter de formuler des démarches d'intervention, en concertation avec les besoins locaux de formation, sur les plans méthodologiques, curriculaires et des contenus linguistiques à enseigner.

Sur le plan de la coopération en didactique des langues et des cultures, le partenariat linguistique et culturel que la France souhaite mettre en œuvre implique d'être en mesure de formuler idéalement une didactique du français langue étrangère, qui s'inscrive dans une perspective d'éducation bi- ou plurilingue. Cela suppose une réelle prise en compte de la culture éducative et didactique du pays partenaire, une réflexion approfondie sur la méthodologie des classes bi- ou plurilingues, recherche qui n'en est qu'à ses débuts, et une démarche volontaire de concertation et d'action en matière de politique linguistique éducative.

Bibliographie

Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F., Véronique, D. (dir.) 2005. *Les cultures linguistiques et éducatives dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF.

Beacco, J.-C. sans date. *De politique en grammaire (et vice-versa). Pour une gestion épistémologique de la complexité*. DFLE/DDL. Inédit.

Conseil de la Coopération Culturelle, Division des Langues vivantes. 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Traduction S. Lieutaud. Paris : Didier

Frijhoff, W. 1991. Le plurilinguisme des élites en Europe de l'Ancien Régime au début du XX^e siècle. In : Coste, D., Hébrard, J. (dir), *Vers le plurilinguisme. École et politique linguistique*. Paris : Hachette.

Chevallard, Y. 1991. *La transposition didactique : du savoir savant*. Grenoble : La Pensée Sauvage Éditions.

Mackey, W. 1972. *Principes de didactique analytique*. Paris : Didier.

Martinand, J.-L. 1981. *Pratiques sociales et compétences techniques. À propos d'un projet d'initiation aux techniques de fabrication mécanique en classe de quatrième*. In : Giordan, A. (dir.). *Diffusion et appropriation du savoir scientifique : enseignement et vulgarisation*. Paris : Université Paris 7.

Martinand, J.-L. 2001. Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire. In : Terrisse, A. (dir.). *Didactique des disciplines. Les références au savoir*. Bruxelles : De Boeck Université, p. 17-24.

Mazières, F. 2009. *Les contextes et les domaines d'intervention de l'Attaché de Coopération pour le français, une enquête en Colombie : regards sociolinguistiques et didactiques*. Thèse de doctorat. Paris III-Sorbonne-Nouvelle. [En ligne] : <http://www.thèse.fr/2009PA030186> [consulté le 30 août 2020].

Mazières, F. 2010. *L'attaché de Coopération, une défense de nos intérêts culturels et linguistiques à l'étranger. Une enquête en Colombie*. Paris : l'Harmattan.

Mazières, F. 2011. « Analyse du système éducatif colombien : ses structures, ses réformes et ses performances ». *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, n° 57, p. 30-36.

Mazières, F. 2013a. « Contribution des enquêtes sociolinguistiques pour la conception des curricula des lycées français ». *Actes des 49^e et 50^e rencontres de l'Asdifle, Français langue étrangère*. L'instant et l'histoire. *Les Cahiers de l'Asdifle*, n° 24, p. 91-100.

Mazières, F. 2013b. « Les mécanismes des réductions budgétaires et leurs conséquences sur la diffusion de la langue française : analyse de la situation en 2013 ». *Synergies Espagne*, n° 6, p. 199-210. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Espagne6/Article14Mazieres.pdf> [consulté le 06 octobre 2020].

Mazières, F. 2014. « Les enquêtes sociolinguistiques et la «diffusion-réception» du français à l'étranger : le cas de figure des lycées français de l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger ». In : « Actions et Coopérations pour le Français en Espagne ». *Synergies Espagne*, n° 7, p. 109-123. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Espagne7/Mazieres.pdf> [consulté le 06 octobre 2020].

Morin, E. 2008. *La méthode*. Paris : Éditions du Seuil, 2 vol.

Pellandra, C. 2001. « La diffusion du français du français dans le bassin de la Méditerranée de 1880 à 1914 ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 27, p. 11-32.

Spaeth, V. 1998. *Généalogie de la didactique du français langue étrangère. L'enjeu africain*. Paris : Didier-Érudition.

Véronique, G.-D. 2017. « La grammaire en français langue étrangère : questions d'acquisition et d'intervention ». *Lidil*, n° 56, mis en ligne le 01 novembre 2017 : <http://journals.openedition.org/lidil/4734> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.4734> [consulté le 06 octobre 2020].

Rapports parlementaires et administratifs

Action extérieure de l'État, rapport rédigé par Mr Giraud, député, Assemblée Nationale, 10 octobre 2019.

La diplomatie culturelle et d'influence de la France : quelle stratégie à dix ans ? Rapport de Mr Herbillon et Mme Sylla, députés, 31 octobre 2018.

Le réseau culturel de la France à l'étranger, rapport de la Cour des comptes, septembre 2013.

Sitographie

République française. *Projet de Loi de Finance 2020*.

https://www.performance_publique.budget.gouv.fr/sites/performance_publique/files/farandole/ressources/2020/pap/pdf/PAP2020_BG_Action_exterieure_Etat.pdf [consulté le 07 octobre 2020].

Site du MEAE (relations bilatérales avec la Colombie).

<https://www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/colombie/rerelations-bilaterales/> [consulté le 07 octobre 2020].

Site de l'AEFE (programmes) :

<https://www.aefe.fr/reseau-scolaire-mondial/lhomologation-et-le-suivi-dhomologation> [consulté le 07 octobre 2020].

Annexes

Annexe 1

Exercices

1. Analyse des orientations actuelles des politiques linguistiques extérieures de l'État français (Mazières, 2009).

Lecture critique des rapports (voir « sitographie ») : 1. des commissions *ad hoc* du Sénat et de l'Assemblée Nationale, notamment sur le Programme 185 « Diplomatie culturelle et d'influence », l'un des programmes de la mission « Action extérieure de l'État français » (voir PLF). Malgré des discours parfois lénifiants, moralisateurs ou d'une ambition démesurée, entre plusieurs séries de chiffres, de constats et de pourcentages, des remarques sont précieuses pour comprendre le système ; 2. de la Cour des comptes, peu conciliants sur l'état des coopérations culturelles françaises.

2. Analyse des profils de postes proposés par le MEAE dans le cadre des « Transparences » (mouvement des personnels culturels).

Les profils sont souvent schématiques, voire stéréotypés, avec des listes de savoir-faire, de savoir-être, de connaissances. Cependant, à partir d'une lecture éclairée de ces profils, les étudiants pourraient en déduire les compétences professionnelles les plus prisées par les recruteurs du MEAE. Mais, notamment dans des pays dits « sensibles », des habiletés plus « politiques » peuvent être requises. Sur la base de ces profils, ils pourraient, aussi, s'exercer à imaginer des planifications linguistiques à implémenter (voir site Internet du MEAE).

3. Initiation au lexique budgétaire ministériel : LOLF, MAP, PAP, PLF, Missions-Programmes-Actions, Titres budgétaires, etc... (Mazières, 2013b).

Un futur coopérant devrait pouvoir apprécier, de lui-même : les grandes lignes des évolutions annuelles des budgets culturels, et, notamment, linguistiques ; les nuances entre les priorités « thématiques » ou « géographiques » des « ventilations » budgétaires mais aussi celles entre les logiques « quantitative » et « qualitative ». La Direction du Budget du ministère de l'Économie et des Finances publiques, chaque année, des séries d'indicateurs et de sous-indicateurs, qui se veulent révélateurs des ambitions et de l'efficacité de l'État français en matière d'action linguistique (Projets de Loi de Finance - PLF). Ces aspects budgétaires, fondamentaux, comme s'il y avait une hiérarchie latente entre les connaissances, font l'objet d'un curieux mépris. Et pourtant, même si l'auto-financement et le co-financement sont des pratiques répandues, une diffusion linguistique efficace supposerait encore d'importants crédits ministériels.

4. Auto-évaluation des actions (planifications) (Mazières, 2009).

La LOLF exige une politique des indicateurs de performance. Au détriment d'une politique qualitative, ils sont omniprésents dans les rapports ministériels. L'agent en poste, qui doit auto-évaluer ses actions, devrait se familiariser, avant sa prise de fonction, avec, dans le cadre d'une coopération par projet, les sept critères suivants : pertinence des planifications (dans la politique de coopération du poste), cohérence (des moyens financiers mobilisés), effectivité (degré de réalisation des objectifs visés), efficience (dépassement des crédits alloués), efficacité (comparaison entre résultats attendus et réels), impact (dans le champ linguistique local et auprès des médias et des publics locaux), viabilité (durée de son influence). Il recherchera, une fois en poste, à connaître les indicatifs suivants : nombre d'apprenants de français (et évolution annuelle), toutes structures confondues (sections bilingues, filières universitaires...) ; nombre d'anciens apprenants suivis par les services de l'ambassade (et évolution annuelle) ; nombre d'enseignants de français (et évolution) ; nombre de candidats aux certifications et tests de français (et évolution annuelle), etc.

Annexe 2

Siglaire

AEFE : Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger

AUF : Agence Universitaire de la Francophonie

BM : Banque Mondiale

DGM : Direction Générale de la Mondialisation

DREIC : Délégation aux Relations Européennes et Internationales et à la Coopération

EAF : Établissement à Autonomie Financière

FLE : Français Langue Étrangère

FLES : Français Langue Étrangère et Seconde

LOLF : Loi Organique relative aux Lois de Finances

MAP : Modernisation de l'Action Publique

MEAE : Ministère de l'Europe et des Affaires Étrangères

MEN : Ministère de l'Éducation Nationale

MESR : Ministère de l'Enseignement Supérieur (et) de la Recherche

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économiques

OIF : Organisation Internationale de la Francophonie

OMD : Objectifs du Millénaire pour le Développement

PAP : Projets Annuels de Performance

PLF : Projet de Loi de Finances

PISA : Programme International pour le Suivi des Acquis des Élèves

SCAC : Service de Coopération et d'Action Culturelle

SN : Syntagme Nominal

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

Notes

1. Le point de vue systémique (administratif, politique et budgétaire) est de Frédéric Mazières et le point de vue didactique (curriculaire) sur la diffusion du français est de Georges Daniel Véronique.

2. Voir le « siglaire » dans l'annexe 2. Les sigles utilisés dans cet article y sont expliqués.

3. Une politique linguistique peut être définie dans des accords-cadres culturels bilatéraux. Par exemple, dans la « Base-pacte » du site du MEAE, on peut consulter l'accord-cadre culturel du 13/06/1979 entre la Colombie et la France : https://basedoc.diplomatie.gouv.fr/exl-php/recherche/mae_internet___traites [consulté le 07 octobre 2020].

4. Au niveau local, la qualité des relations « politiques » entre l'ambassadeur et les hauts-fonctionnaires du pays d'accueil est déterminante. Tout dépend de l'intérêt du Chef de poste, « plénipotentiaire », pour la diffusion linguistique. L'intérêt du chef de l'État accréditaire pour la langue française est une arme « politique ». D'autant plus que la diffusion du français, pour des raisons financières (recherche de co-financements) et historiques (la langue française est un patrimoine partagé par plusieurs pays), est aussi francophone, menée par des organismes multilatéraux de la Francophonie (OIF, AUF). La coopération linguistique est bi-multilatérale.

5. La finalité majeure de la politique linguistique extérieure est de rendre la langue française au moins langue étrangère obligatoire dans le système éducatif local (niveau macro-sociolinguistique).

6. En cas de synergie entre tous les acteurs « personnalisables » et institutionnels. De mauvaises articulations ne sont pas rares entre les acteurs du réseau local, entre Alliances françaises et SCAC ou entre Instituts français et Campus France, etc. Le pilotage de la coopération, soi-disant interministériel, est l'objet de vives critiques.

7. Des entités « hors-système » peuvent aussi avoir une influence non négligeable sur la diffusion du français. En Colombie, des multinationales (Michelin, Carrefour) assureraient elles-mêmes des formations linguistiques, sans avoir recours, au grand dam des agents du Poste, aux dispositifs d'enseignement français.

8. Les ministères (MEAE, MEN) et les ambassades (ou postes diplomatiques).

9. Ce sont nos travaux, nos expériences professionnelles à l'étranger, notamment en Colombie, qui ont inspiré cette proposition indicative de contenus curriculaires (Mazières, 2009).

10. D'autant plus que la formation pour les nouveaux partants dans le réseau culturel, en 2015 et 2016, se limitait à dix jours pour un poste culturel au MEAE et à deux jours pour un poste de direction en Alliance française : <https://snp.institutfrancais.com/> ; <https://www.fondation-alliancefr.org/?p=23767> (sites consultés le 07 octobre 2020). Cette gestion des ressources humaines rend nécessaires des formations universitaires mastérisantes.

11. Contrairement aux diplomates de carrière qui font partie de la chancellerie diplomatique, les agents du SCAC, en général détachés de leurs administrations d'origine, notamment du MEN, ont une influence limitée, voire inexistante, dans le « système » d'une ambassade. Le SCAC comprend, « idéalement », sous l'autorité d'un Conseiller de Coopération et d'action culturelle (COCAC), un Attaché de Coopération éducative (ACE), un Attaché de Coopération universitaire (ACU) et, enfin, un Attaché de Coopération pour le français (ACPF). Ces différences statutaires peuvent créer des jalousies, voire des conflits à l'issue desquels on pourrait signifier à l'agent non titulaire la fin de son détachement. Enfin, la coopération linguistique peut être conduite désormais par un agent non titulaire de la fonction publique, voire par un tout jeune volontaire international (VI).

12. Ces trois formes de coopération culturelle, instruments de la diplomatie culturelle, contribuent, différemment, à la diplomatie linguistique, et notamment à la diffusion de la langue française.

Ces trois formes de coopération culturelle, instruments de la diplomatie culturelle, contribuent, différemment, à la diplomatie linguistique, et notamment à la diffusion de la langue française.

13. Ce texte se veut une modeste contribution à une réactualisation de l'ouvrage pionnier de L. Porcher : *Enseigner-diffuser le français : une profession*, sorte de *vade-mecum* de l'agent de la diffusion exerçant à l'étranger.

14. En Colombie, pays, pourtant longtemps considéré comme « hors-champ » (non « prioritaire » pour les « intérêts français »), le réseau est représenté dans pas moins de onze villes.

15. Ces exercices lui permettraient de se placer correctement dans le champ du FLE, de comprendre ses enjeux mais aussi ses « pièges ».

16. Bilatéral et multilatéral.

17. L'agent devra s'enquérir des ambitions des autres « puissances linguistiques » étrangères, représentées sur son « territoire », même francophones : *Instituto Cervantes*, *Goethe Institute*, lycées suisses.

18. Or les lycées français, même si c'est, en même temps, leur raison d'être, depuis leur création, appliquent les programmes scolaires « parisiens », selon un principe d'universalité, datant de Rivarol, ou de « rayonnement », sans suffisamment tenir compte des profils sociolinguistiques des apprenants « locaux ». Les curricula de l'AEFE sont, en somme, décontextualisés (voir site Internet de l'AEFE, consulté le 07 octobre 2020).

19. Cette partie emprunte de nombreux éléments à l'article de 2017 de G.D. Véronique.

Synergies France n^{os} 14-15 / 2020-2021



Annexes



Profils des contributeurs



• Coordinatrices scientifiques •

Maîtresse de conférences en sciences du langage depuis 2017, **Amélie Leconte** est Directrice du département de FLE de l'Université d'Aix-Marseille et rattachée au Laboratoire Parole et Langage. Elle enseigne en Master FLE et notamment dans le Master 2 Coopération linguistique et éducative. Avant de rejoindre l'Université française, elle a occupé plusieurs fonctions dans le réseau français de coopération culturelle, au Brésil, en Malaisie et au Mexique où elle a fait sa thèse de doctorat sur la fabrique des politiques linguistiques scolaires et l'éducation plurilingue et interculturelle (2014). Elle travaille notamment à la dimension politologique de la politique linguistique scolaire et à une épistémologie trans-disciplinaire de la politologie linguistique scolaire. Formatrice en FLE depuis 15 ans, elle est par ailleurs co-fondatrice et co-responsable du SUPFLES (Stages de professionnalisation en FLE/S) à AMU depuis 2018.

Maîtresse de conférences à l'Université Rouen Normandie, rattachée au laboratoire DY LIS (dynamique des langues in situ) depuis 2018, **Christel Troncy** conduit des recherches en politiques linguistiques et en didactique des langues et du plurilinguisme qui portent sur le français langue d'enseignement dans des contextes éducatifs où le français, langue seconde, n'est pas la langue des principaux échanges sociaux. Dans une perspective sociohistorique, elle s'intéresse à la francophonie universitaire et au statut du français en tant que langue d'enseignement au sein de cursus ne visant pas la formation de spécialistes des langues (économie, informatique, sciences politiques...) en Europe orientale : Bulgarie, Roumanie, et surtout en Turquie, avec l'Université Galatasaray comme terrain majeur d'investigation. Sur le plan didactique, ses travaux se situent dans la lignée de travaux sur les plurilinguismes.

• Auteurs des articles •

Professeur des Universités en Sciences du langage à l'Université Bordeaux Montaigne et Maître de conférences (HDR) en Linguistique française à l'Université de Naples «Federico II», **Giovani Agresti** a fondé en 2008 l'Association LEM-Italia (Langues d'Europe et de la Méditerranée) et est, depuis 2016, le délégué de La Renaissance Française pour l'Italie. Il est parmi les fondateurs, en 2018, du Réseau international POCLANDE (Populations, Cultures, Langues et Développement), dont il est actuellement le Président. Il s'intéresse depuis environ vingt-cinq ans à la diversité linguistique et à sa valorisation. Il a créé en 2007, à

l'Université de Teramo (Italie), la conférence internationale annuelle « Journées des Droits Linguistiques », devenue en 2015, le Premier Congrès Mondial des Droits Linguistiques. Il dirige trois collections scientifiques et a publié de nombreux ouvrages et articles, principalement dans les domaines de la linguistique française, de la sociolinguistique, des droits et politiques linguistiques et de la linguistique du développement social.

Fabrice Barthelemy est Professeur des Universités en didactique du FLE à la Sorbonne-Nouvelle. Membre du Laboratoire Diltec et de l'École doctorale 622, il codirige actuellement le département de didactique du FLE de l'Université Paris 3. Ses activités de recherche portent sur les technologies numériques et l'histoire de la constitution du champ du FLE. Enseignant, chercheur et praticien, il a exercé préalablement des fonctions dans le cadre de la coopération linguistique et éducative à l'international.

Louis-Jean Calvet, successivement Professeur à la Sorbonne puis à l'Université d'Aix-Marseille, est spécialiste de sociolinguistique et de politique linguistique. Il a publié une cinquantaine de livres, traduits en une vingtaine de langues (*Linguistique et colonialisme, La guerre des langues, Les voix de la ville, Pour une écologie des langues du monde, Essais de linguistique...*). Le *Sociolinguistic World Award* lui a été attribué en 2012 et son ouvrage *La Méditerranée, mer de nos langues* (Editions CNRS) a reçu en 2016 le Prix Ptolémée du Forum international de géographie. Il a reçu en 2017 le Prix Georges Dumézil de l'Académie française.

François Gaudin, Professeur en Sciences du langage à l'Université de Rouen, docteur en histoire, et membre du laboratoire Langues, textes, discours, dictionnaires, a consacré nombre d'articles et deux livres à la socioterminologie, puis il a développé l'histoire culturelle des dictionnaires. Il s'est intéressé aux ouvrages les plus engagés (*La lexicographie militante. Dictionnaires du XVIII^e au XX^e siècle*, éd. Champion, 2013 et *Dictionnaires en procès*, éd. Lambert-Lucas, 2015) et a consacré une biographie à Maurice Lachâtre (*Maurice Lachâtre (1814-1900), éditeur socialiste*, éd. Lambert-Lucas, 2014). Il a édité des textes anticléricaux de Lachâtre (*Ni dieux ni maitres*, éd. PURH, 2018), et des lettres inédites de Karl Marx et Friedrich Engels (*Traduire le Capital*, éd. PURH, 2019). Il consacre un cours aux politiques linguistiques et terminologiques depuis quelques années, en master de Sciences du langage.

Riadh Kossentini est Inspecteur général des écoles primaires. Il est diplômé des ISFM de Sfax depuis 1994, et de l'Université Lumière Lyon 2 en langues et cultures étrangères depuis 2007. Il a fait un Master professionnel en Nouvelles Technologies Educatives à l'ISEFC de Tunis et un Master en Didactique des langues, parcours Ingénierie des formations en langue, FLE, plurilinguisme et interculturel à l'Université J-M Saint-Etienne. Il a enseigné pendant une quinzaine d'années le Français (FLE) en Tunisie et l'Arabe et la culture d'origine (LCO) en France. Après avoir validé le cycle de formation des inspecteurs pédagogiques, il a occupé la fonction d'inspecteur des écoles primaires et a formé les enseignants et les formateurs

en FLE/S durant une dizaine d'années. Il a rejoint par la suite l'inspection générale de l'éducation en Tunisie en qualité de directeur de l'inspection du cycle primaire, puis l'unité de gestion du projet PREFAT au Ministère de l'éducation chargé des fonctions de directeur du suivi des projets de formation et de l'assurance qualité. Il mène des travaux de recherche sur la réforme curriculaire, l'enseignement-apprentissage du FLE et l'éducation interculturelle.

Foued Laroussi est spécialiste de sociolinguistique, professeur des Universités à l'Université de Rouen Normandie et rattaché au laboratoire Dylis (Dynamique des langues in situ). Spécialiste des contextes sociolangagiers maghrébins, il a soutenu en 1991 une thèse à l'Université de Rouen sous la direction de Jean-Baptiste Marcellesi (*L'alternance de codes arabe dialectal-français : Étude de quelques situations dans la ville de Sfax (Tunisie)*). Il dirige également depuis plusieurs années des recherches à Mayotte où il a créé le Groupe de Recherche sur le Plurilinguisme à Mayotte (GRPM). Il a dirigé plusieurs ouvrages et publié de nombreux articles sur les politiques linguistiques, les contacts de langues, le plurilinguisme.

Frédéric Mazières est Docteur en didactique des langues et des cultures de l'Université Paris III-La Sorbonne Nouvelle. Ancien coopérant dans le réseau culturel français à l'étranger, il est intervenu, depuis son retour en France, dans plusieurs formations de master, sur les politiques linguistiques extérieures de l'État français.

Laurent Sovet est maître de conférences en psychologie différentielle à l'Université de Paris et membre du Laboratoire de Psychologie et d'Ergonomie Appliquées (LaPEA) depuis 2016. Ses recherches actuelles se structurent autour de trois axes et portent principalement sur des publics scolarisés : conceptualisation des compétences à s'orienter, accompagnement au sens et évaluation de l'efficacité des pratiques en orientation. Il s'appuie sur différentes méthodologies de recherche qualitative et quantitative (étude empirique, entretien, méta-analyse, analyse bibliométrique, ...) et en lien avec différents contextes interculturels et internationaux. Il a récemment coordonné la réalisation d'un projet financé par l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) visant à constituer une base de données de thèses francophones consacrées à l'enseignement primaire et secondaire en Afrique francophone, en Haïti et au Liban.

George Daniel Véronique est Professeur émérite de linguistique française et d'études créoles à Aix-Marseille Université. Ses travaux portent, entre autres, sur l'acquisition et l'enseignement du français langue étrangère et sur la didactique de la grammaire.

Emmanuel Wassouo est Docteur en psychologie du travail et ergonomie, il est depuis novembre 2019 ingénieur de recherche à l'Université de Paris, Laboratoire de Psychologie et d'Ergonomie Appliquées (LaPEA). Ses axes de recherches ont principalement pour but de comprendre et d'améliorer le vécu du travail et de la carrière. Ils portent notamment sur les questions de leadership et de conduite de changement dans un contexte multiculturel, et sur la qualité de vie au travail et son effet sur les comportements d'innovation au travail.

Il s'intéresse aussi aux questions d'orientation notamment la conceptualisation et la mesure des compétences à s'orienter auprès d'un public scolaire et universitaire. Il a récemment été membre de l'équipe d'un projet financé par l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) visant à constituer une base de données de thèses francophones consacrées à l'enseignement primaire et secondaire en Afrique francophone, en Haïti et au Liban.

Geneviève Zarate a été enseignant-chercheur dans les deux principales institutions françaises chargées de la diffusion du français en France, le Bureau pour l'Enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger (BELC, Paris) et le Centre pour la Recherche et la Diffusion du Français à l'étranger (CREDIF, Paris) où elle a initié une réflexion critique autour de l'universalité de la langue et de la culture françaises. Elle a été Fondatrice et directrice de l'EA 4514 PLIDAM (2001-2010) et mandatée pour quelques rapports préalables au *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* par le Conseil de l'Europe. Dans ce prolongement, elle a fondé une équipe de recherche (EA 3514 PLIDAM) à l'Institut National des Langues et Civilisations Orientales (INALCO, Paris) où le plurilinguisme est une thématique de recherche centrale, associé à une réflexion sur la complexité des identités. Elle a également été Présidente de l'association Transit-Lingua (Travaux en Réseaux, Approches Nouvelles en Situations Interculturelles et Transnationales).

Projet pour le n^o16, Année 2022



Revisiter ou repenser le triptyque de la compétence lexicale : lexique, vocabulaire et grammaire

Le prochain numéro de la revue *Synergies France* sera consacré au vocabulaire et au lexique, objets de recherche et d'enseignement/apprentissage incontournables dans la didactique des langues-cultures en général et en Français Langue Étrangère et Seconde (FLE/FLS), en particulier.

Quel que soit le courant méthodologique retenu, le chercheur, l'enseignant, l'apprenant, l'éditeur de manuel ne peuvent faire l'économie du vocabulaire qui est souvent confondu avec le lexique. On trouve, par exemple, indifféremment, dans les manuels pédagogiques, pour dénommer les contenus, les termes « lexique », « vocabulaire », « objectifs lexicaux », « page de lexique », etc., si bien que les enseignants ne savent plus s'ils doivent parler de lexique ou de vocabulaire.

Selon Cuq, « du point de vue de la linguistique, le vocabulaire renvoie au discours, alors que le lexique renvoie à la langue ». Suivant l'approche actionnelle, le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) parle de compétence lexicale et la définit comme « la connaissance et la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose 1. d'éléments lexicaux et 2. d'éléments grammaticaux et de la capacité à les utiliser » (p. 87). Il propose, pour décrire et évaluer cette compétence, une échelle d'étendue du vocabulaire et une échelle de maîtrise du vocabulaire que vient compléter une échelle de correction grammaticale. Dans cette vision, le lexique englobe le vocabulaire.

Les croisements et les entrelacs de nature épistémologique, didactique et méthodologique entre lexique et vocabulaire méritent d'être clarifiés et renvoient à un champ vaste qui englobe à la fois les recherches en lexicologie, lexicographie, terminologie et toutes les approches de lexiculture développées à la suite de Galisson, qui servent de support scientifique à la didactique du vocabulaire et aux pratiques de classe.

Les approches pédagogiques sont également multiples, allant de l'enseignement/apprentissage contextualisé du vocabulaire de spécialité (français sur objectifs spécifiques), grâce notamment aux apports des concordanciers et des corpus via le traitement automatique des langues (TAL), aux enseignements/apprentissages en classe de FLE/FLS ayant recours aux dictionnaires, aux cartes mentales ou encore aux jeux.

Des savoirs et des représentations sont attachés à ces approches et à ces pratiques et influent également sur les modalités d'évaluation de la compétence lexicale.

Ce sont toutes ces thématiques que nous souhaitons aborder dans ce numéro, qui s'adresse aux spécialistes, aux enseignants et aux concepteurs de matériel didactique, tous chercheurs confirmés ou non, soucieux de participer à la réflexion pour apporter leur collaboration.

Les contributions pourront s'inscrire dans l'une des thématiques ci-dessous ou traiter d'une problématique transversale :

- les représentations de la compétence lexicale ;
- les rapports entre lexique et vocabulaire : vision diachronique, synchronique et postures épistémologiques ;
- la place du vocabulaire dans la didactique du FLE/FLS/FOS/FOU ... ;
- les apports de la lexicologie, de la lexicographie ou de la terminologie dans l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire ;
- lexiculture et vocabulaire ;
- le vocabulaire dans les outils didactiques ;
- la place du vocabulaire dans les tâches communicatives ;
- la variété des activités lexicales en classe de FLE ;
- le vocabulaire et l'évaluation formative, sommative et l'autoévaluation ;
- le vocabulaire et la grammaire.

Un appel à contributions a été lancé.

La date limite de remise des articles est fixée au 30 novembre 2021.

<https://gerflint.fr/synergies-france>

Consignes aux auteurs



- 1** L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à synergies.france.redaction01@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche en pièces jointes. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncées dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction
- 2** L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction et de représentation ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs. S'il y a deux auteurs, ils préciseront en note la répartition des responsabilités rédactionnelles de chacun..
- 3** Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
- 4** Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité.
- 5** Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.
- 6** La taille de police unique est 10 pour tout texte proposé (présentation, article, compte rendu) depuis les titres jusqu'aux notes, citations et bibliographie comprises). Le titre de l'article, centré, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays et son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) seront également centrés et en petits caractères. L'auteur possédant un identifiant ORCID ID (*identifiant ouvert pour chercheur et contributeur*) inscrira ce code en dessous de son adresse. Le tout sera sans couleur, sans soulignement ni hyperlien.

7 L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 6-8 lignes maximum suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.

8 L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé. Les mots-clés seront séparés par des virgules et n'auront pas de point final.

9 La police de caractère est Times New Roman, taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.

10 L'article doit comprendre entre 15 000 et 30 000 signes, soit 6-10 pages Word, éléments visuels, bibliographie, notes et espaces compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus de lecture ne dépassera pas 2500 signes, soit 1 page.

11 Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

12 Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en *italiques*. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

13 Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

14 Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit: (Dupont, 1999 : 55).

15 Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.

16 La **bibliographie** en fin d'article précèdera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.

17 **Pour un ouvrage**

Baume, E. 1985. *La lecture - préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

18 **Pour un ouvrage collectif**

Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture, p.49-60.

19 Pour un article de périodique

Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n°16, p. 41-61.

20 Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

21 Les textes seront conformes à la typographie française

22 Graphiques, schémas, figures, photos éventuels seront envoyés à part aux formats Word et PDF ou JPEG, en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon le copyright sans être copiés/collés mais scannés à plus de 300 pixels. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux (toujours coûteux) en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

23 Les captures d'écrans sur l'internet, de plateformes, d'applications, d'extraits de films ou d'images publicitaires seront refusées. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation. Le Gerflint, éditeur de la revue, ne fait pas de reproductions d'éléments visuels (toiles, photographies, images, dessins, illustrations, couvertures, vignettes, cartes, etc.). Outre les références bibliographiques, l'auteur pourra proposer en note une URL permanente permettant au lecteur d'accéder en ligne aux œuvres analysées dans son article.

24 Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles, seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

25 Une fois éditée sur gerflint.fr, seule la « version pdf-éditeur » de l'article peut être déposée pour archivage dans les répertoires institutionnels de l'auteur exclusivement, avec mention exacte des références et métadonnées de l'article. L'archivage de numéros complets est interdit. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article, tels que dûment spécifiés dans la politique de la revue. Par ailleurs, les Sièges, tant en France qu'à l'étranger, n'effectuent aucune opération postale.



Synergies France, n^{os} 14-15 /2020-2021

Revue du GERFLINT

**Groupe d'Études et de Recherches
pour le Français Langue Internationale**

En partenariat avec
la Fondation Maison des Sciences de L'Homme de Paris

Président d'Honneur : Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

Conseillers et Vice-Présidents : Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

PUBLICATIONS DU GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb14524060t>
Identifiant International : ISNI 0000 0001 1956 5800
IdRef : 077342070

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT :

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest	Synergies Monde
Synergies Afrique des Grands Lacs	Synergies Monde Arabe
Synergies Algérie	Synergies Monde Méditerranéen
Synergies Argentine	Synergies Pays Germanophones
Synergies Amérique du Nord	Synergies Pays Riverains de la Baltique
Synergies Brésil	Synergies Pays Riverains du Mékong
Synergies Chili	Synergies Pays Scandinaves
Synergies Chine	Synergies Pologne
Synergies Corée	Synergies Portugal
Synergies Espagne	Synergies Roumanie
Synergies Europe	Synergies Royaume-Uni et Irlande
Synergies France	Synergies Russie
Synergies Inde	Synergies Sud-Est européen
Synergies Iran	Synergies Tunisie
Synergies Italie	Synergies Turquie
Synergies Mexique	Synergies Venezuela

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Direction du Pôle Éditorial International :

Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne)

Contact : gerflint.edition@gmail.com

Site officiel : <https://www.gerflint.fr>

Webmestre : Thierry Lebeau (France)

Synergies France, n^{os} 14-15 / 2020-2021

Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv'*) - France

© GERFLINT - Sylvains-les-Moulins - France - Copyright n^o 24XM4E1

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42701579v>

Bibliothèque Nationale de France - Décembre 2021

GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

Ce double numéro de *Synergies France* propose de contribuer à la réflexion sur la formation universitaire en politique linguistique et plus particulièrement en politique linguistique et éducative. Ce panorama global des formations en politique linguistique en France, qui en présente différentes facettes, sans prétendre aucunement à l'exhaustivité, révèle la grande disparité voire l'éclatement des objectifs formatifs, des ancrages épistémologiques, théoriques et méthodologiques dans ce domaine en contexte francophone. En se penchant sur l'articulation entre la formation, la recherche et le monde professionnel, les différentes contributions éclairent des pratiques formatives qui, oscillant entre innovations, continuités et apories, témoignent d'une tendance à s'orienter vers des approches résolument interdisciplinaires. Elles soulignent aussi le besoin prégnant de renforcer les liens entre le monde politique et celui de la recherche aujourd'hui marqué, au mieux d'une ignorance mutuelle, au pire d'un mépris du premier envers le second. Considérant l'acuité avec laquelle se posent, en francophonie comme ailleurs, les questions liées à la gestion sociopolitique du multilinguisme, ce volume spécial est une invitation à renforcer la recherche sur la formation universitaire en politique linguistique en général et en politique linguistique et éducative en particulier.