



HAL
open science

Diversité linguistique et harmonisation de terminologies en milieu universitaire. Présentation de résultats et moyens de diffusion

Rosa Maria Frejaville, Raphaèle Dumont, Andreia Silva

► To cite this version:

Rosa Maria Frejaville, Raphaèle Dumont, Andreia Silva. Diversité linguistique et harmonisation de terminologies en milieu universitaire. Présentation de résultats et moyens de diffusion. XII Xornada Científica Realiter, Santiago de Compostela, 2018. hal-04608423

HAL Id: hal-04608423

<https://hal.science/hal-04608423>

Submitted on 11 Jun 2024

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License

DIVERSITÉ LINGUISTIQUE ET HARMONISATION DE TERMINOLOGIES EN MILIEU UNIVERSITAIRE. PRÉSENTATION DE RÉSULTATS ET MOYENS DE DIFFUSION

ROSA MARIA FRÉJAVILLE, ANDREIA J.O. SILVA, RAPHAÈLE DUMONT

L'Union européenne mène, depuis quelques décennies, une véritable politique linguistique dont le principal défi est la construction, par le biais de propositions d'harmonisation des différents systèmes éducatifs nationaux et de nouveaux paradigmes d'apprentissage des langues et des cultures, d'un espace européen plurilingue et interculturel. Les enjeux sociétaux, économiques et politiques sont immenses car il s'agit de "créer" l'individu qui sera, à la fois, citoyen national et mondial, enrichi de valeurs d'égalité, d'équité, d'altérité, de tolérance, clef de voûte de la société du savoir. Ce citoyen européen, mondialisé, se construira suivant le modèle de société qui préconise un savoir-connaître, un savoir-être, un savoir-faire, un savoir-vivre ensemble.

Ainsi, au moment où s'annonce l'heure du bilan européen sur les retombées pratiques du multilinguisme et de la diversité culturelle, dont la mobilité étudiante est un exemple non négligeable, la Terminologie est l'outil incontournable pour mener à bien la réflexion sur les enjeux de cette révolution éducative et pour mettre en place des projets concernant la diversité linguistique européenne et son harmonisation dans le cadre de l'intercompréhension et du dialogue interculturel.

Dans ce sens, la confection d'un outil terminographique multilingue confronte nécessairement celui qui s'y attache à la question de la diversité linguistique et des usages culturels d'une part, ainsi qu'à des enjeux d'harmonisation, voire de normalisation, d'autre part. En effet, un même terme ne recouvre pas nécessaire-

ment la même réalité d'un pays à l'autre ; certains termes renvoient à des pratiques universitaires spécifiques et qui ne sont pas transposables à l'identique dans l'ensemble de l'espace européen. A l'inverse, d'autres qui semblent propres, à l'origine, à un contexte culturel donné, ont servi d'harmonisateurs au sein du projet européen pour l'enseignement supérieur. Nous pensons, par exemple, au terme ECTS, désormais standardisé dans l'ensemble des universités européennes soumises au processus de Bologne.

Cette approche théorique se double d'un constat pratique né de notre travail d'élaboration d'un outil terminologique multilingue au service des étudiants en mobilité. Notre initiative, de par sa nature, se trouve en effet au croisement de la question de la diversité linguistique et culturelle et des processus d'harmonisation et de normalisation nécessaires à l'intercompréhension, celle-ci étant une étape préliminaire pour l'accès au dialogue interculturel.

Ainsi, nous nous centrerons, dans un premier temps, sur la question de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur et ses implications dans la problématique de la mobilité internationale et de la construction d'un espace multilingue. Ces premières considérations nous mèneront naturellement à aborder la question de la normalisation existante ou supposée des pratiques universitaires en Europe. Enfin, nous verrons dans une troisième et dernière partie dans quelle mesure le lexique multilingue de la mobilité étudiante que nous proposons de construire permet de répondre aux enjeux de l'intercompréhension en tant qu'alternative d'apprentissage pour la valorisation du plurilinguisme.

I. Eees et mobilité internationale

1. Etat des lieux

Dès 1987, avec l'instauration du programme Erasmus, à l'initiative de l'Union européenne, la promotion de la mobilité des étudiants au sein de cet espace est placée au centre des enjeux européens¹. Un peu plus de dix ans plus tard, quatre pays (l'Italie l'Allemagne, le Royaume Uni et la France) sont impliqués dans la Déclaration de La Sorbonne dont l'objectif est de réaliser l'« harmonisation de l'architecture de l'enseignement supérieur en Europe ». Cette déclaration visait alors trois objectifs que les documents officiels européens formulent de la façon suivante,

améliorer la lisibilité internationale des formations et la reconnaissance des diplômes par le biais d'une convergence progressive vers un cadre commun de diplômes et de cycles ; faciliter la mobilité des étudiants et des enseignants dans l'espace Européen et leur intégration sur le marché du travail Européen ; élaborer un système commun de diplômes pour les programmes

1. Ulrich TEICHLER, « Mobilité étudiante : succès et échecs du processus de Bologne », *Repères*, Numéro 3, février 2011, pp. 1-6 (1).

de premier cycle (*bachelor*) et de deuxième et troisième cycles (master et diplôme de doctorat)².

C'est alors que naît le concept d' « Espace Européen de l'Enseignement Supérieur » ou EEES.

Un an plus tard, la Déclaration de Bologne, dans la continuité de la Déclaration de La Sorbonne, implique déjà 29 pays et vise à « établir un cadre commun pour la modernisation et la réforme de l'Enseignement Supérieur Européen »³. Au delà des objectifs que se fixait la déclaration de La Sorbonne, celle de Bologne dont découlera le processus du même nom visait à établir un système commun de crédits type ECTS, à renforcer la coopération au sein de l'espace européen ainsi que l'accroissement de la compétitivité et de l'attractivité du système européen de l'enseignement supérieur.

Le processus ne s'arrête pas là puisqu'entre 2001 et 2010, des conférences ministérielles sont réalisées dans différents pays de l'Union européenne afin de mettre en œuvre de façon concrète et pratique cet EEES. Ainsi, la conférence de Prague de 2001 qui réunit 33 pays, cherche à faire le bilan des progrès accomplis et à fixer un cap concernant les futures mesures à mettre en œuvre. Elle mettra l'accent, en particulier, sur la nécessité d'accroître l'attractivité de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur⁴. Quant à la question de l'harmonisation, elle devient plus prégnante et s'affirme comme un objectif essentiel de l'EEES à partir de la conférence de Berlin (2003) et de celle de Bergen (2005) qui préconise la délivrance et la reconnaissance de diplômes conjoints⁵.

A l'heure actuelle, 48 pays sont impliqués dans la construction de l'Espace Européen de l'Enseignement supérieur dont l'ambition est, plus que jamais, de faire du continent européen un espace sans frontières favorisant la mobilité naturelle des étudiants et des enseignants. Cette étape et en particulier l'élargissement de la communauté des membres de l'EEES représente donc un pas de plus vers la construction d'une Europe multilingue et pluriculturelle. Plus que jamais, plurilinguisme, multilinguisme, multi-culturalité et interculturalité s'affirment comme les maîtres mots de ce processus.

2. La mobilité internationale : quelques chiffres

Avant de procéder à un premier constat autour de la question de la mobilité, arrêtons-nous un instant sur les chiffres éloquentes que nous fournit l'OCDE. Notons tout d'abord qu'au niveau mondial, une forte augmentation de la mobilité étu-

2. *Focus sur les structures de l'enseignement supérieur en Europe 2006-2007. Évolutions nationales dans le cadre du Processus de Bologne* », Eurydice. Le réseau d'information sur l'éducation en Europe, 2007, p. 13.

3. *Idem.*

4. *Idem.*

5. *Idem.*

dante a été constatée au cours de ces quarante dernières années : de 0,8 millions en 1975, le nombre d'étudiants en mobilité est passé à 4,4 millions en 2011 et à 4,5 millions en 2012⁶. Sur le plan de la formation et des diplômes, la mobilité internationale concerne pour 24% les étudiants en doctorat contre 9% pour les niveaux Licence et Master ; une mobilité, donc, qui concerne avant tout les plus diplômés.

Qu'en est-il à l'échelle de l'Union européenne ? Rappelons ici que l'un de ses objectifs était que 20% de ses étudiants partent en mobilité d'études ou de stage, un chiffre relativement ambitieux et assez difficile à atteindre en pratique⁷. En réalité, les chiffres nous indiquent que les effectifs les plus importants d'étudiants en formation à l'étranger viennent le plus souvent de Chine et d'Inde et, en troisième position seulement, d'Allemagne. L'Europe fournit donc, à l'échelle mondiale, un contingent qui ne peut rivaliser avec celui des plus grandes nations. Nous constatons tout de même que trois pays européens figurent parmi les destinations les plus prisées par les étudiants ; ainsi l'Allemagne, l'Australie, le Canada, les États Unis, la France, le Japon et le Royaume Uni comptent parmi les pays plus « accueillants » en termes de mobilité entrante puisqu'ils reçoivent, ensemble, plus de 50% de l'effectif mondial d'étudiants. Ainsi, il semblerait, comme l'affirme Ulrich Teichler, que « l'enseignement supérieur en Europe est devenu plus attractif pour les étudiants provenant d'autres régions du monde et souhaitant étudier à l'étranger »⁸.

La question de la mobilité, nous l'avons vu, se trouve ainsi au centre des enjeux et des objectifs de l'EEES. C'est autour de cette question que s'est construit cet espace qui a fait de la diversité linguistique et culturelle l'un de ses fers de lance. Concrètement, la mise en place et la valorisation de la mobilité ont permis la réalisation du multilinguisme à l'échelle européenne et au-delà, la prise en compte des spécificités culturelles et sociales des différents pays, constituant un grand pas vers l'interculturalité. La contribution de l'EEES à la diversité linguistique et à la multi-culturalité favorise, à terme, l'employabilité au sein même de l'Espace européen et également au-delà. En effet, l'attractivité des formations en Europe et la création d'un véritable marché commun du travail facilite grandement la mobilité des diplômés.

Toutefois, quelques aspects négatifs restent à souligner. Au-delà de la valorisation de la diversité linguistique et culturelle, la question d'une nécessaire harmonisation se pose au sein de l'EEES. Malgré les efforts consentis pour mener à bien, notamment, une harmonisation des diplômes, il n'existe pas de réelle uniformisation concernant, par exemple, la durée des formations en Europe. Par ailleurs, une véritable disparité subsiste concernant la perception de ces mêmes diplômes au

6. Indicateurs de l'OCDE, *Regards sur l'éducation*, 2014, <https://www.oecd.org/edu/France-EAG2014-Country-Note-french.pdf>

7. Indicateurs de l'OCDE, *Regards sur l'éducation*, 2015.

8. Ulrich Teichler, « Mobilité étudiante : succès et échecs du Processus de Bologne », *Repères*, 3 février 2011, Campus France.

sein de l'espace européen ; selon que l'on se trouve dans un pays ou un autre, un même diplôme peut être considéré et perçu de façon différente.

Ainsi, c'est l'hétérogénéité des modèles européens qui domine malgré un effort évident d'harmonisation des formations, des diplômes et des terminologies employées ; plus encore, les variantes perceptible d'un pays à l'autre à l'intérieur même de l'Union européenne contribuent à créer une certaine confusion. La volonté de proposer une terminologie normalisée se heurte ainsi à des spécificités locales qui ne peuvent être ignorées. C'est ce à quoi nous allons désormais nous intéresser.

II. Systemes universitaires et normalisation

Si la construction de l'EEES a constitué une tentative de normalisation académique, il n'existe pourtant pas de réelle harmonisation entre les différents modèles universitaires. Cette diversité s'explique historiquement par l'existence de trois systèmes correspondant à différentes pratiques traditionnellement ancrées en Europe. Claude Lessard et Raymond Bourdoncle distinguent ainsi trois types d'universités qu'ils dénomment respectivement université libérale, de recherche et de service⁹. Dans le premier modèle, théorisé par John Henry Newman en 1852¹⁰, l'université se présente comme un lieu d'échanges et de savoir pluridisciplinaire et universel permettant à l'étudiant d'acquérir une vision d'ensemble et une ouverture d'esprit incompatible, dans une certaine mesure, avec la dimension, considérée utilitaire, de la formation professionnelle, tournée exclusivement vers le monde du travail. Cette perspective, en tous points éloignée de l'idée d'un savoir libéral n'aurait pas, selon ce modèle, sa place à l'université. Cette vision, loin d'avoir aujourd'hui disparu, continue à servir d'exemple pour les formations actuelles tournées vers l'acquisition d'une culture générale.

Si les anglo-saxons ont inspiré le modèle précité, la tradition allemande a proposé une tout autre vision de l'université mettant l'accent, cette fois-ci, sur l'importance de la recherche scientifique liée à la diffusion de la connaissance. Au sein de ce modèle, la recherche de la « vérité » comme construction de paradigmes scientifiques apparaît comme un élément essentiel dans l'élaboration du savoir et sa transmission à la communauté étudiante. L'enseignant chercheur serait, dans cette perspective, le seul apte à construire et à transmettre la connaissance. Loin de se cantonner à l'université, la recherche devrait donc se diffuser aux autres secteurs de la société en pénétrant le milieu de la formation professionnelle. C'est la science qui viendrait, selon ce modèle, à l'appui de la transformation de la société.

9. Claude Lessard et Raymond Bourdoncle, « Qu'est ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'université et formation professionnelle », *Revue française de pédagogie*, num. 139, avril-mai-juin 2002, p. 131-154.

10. Ces idées ont été abordées lors d'une série de conférences publiées sous le titre « The idea of a university defined and illustrated in 9 discourses delivered to the Catholics of Dublin ».

La pratique de l'analyse, l'utilisation d'un esprit critique et objectif permettraient ainsi de favoriser l'innovation et l'amélioration des connaissances et des aptitudes professionnelles.

Troisième modèle enfin, l'université de service, inspirée par les nord-américains, serait en quelque sorte une fusion des deux précédentes. La culture générale et la science, ne seraient pas ici, une fin en soi mais de simples outils au service du progrès social. La dimension pragmatique du savoir et de la connaissance favoriseraient, dans cette perspective, l'évolution de la société dans son ensemble.

De ces trois modèles découlent des conceptions tout à fait différentes de l'université. Loin de se réduire à une vision et à un schéma unique et homogène, les universités européennes, héritières de ces différents modèles, présentent ainsi des disparités qui se manifestent tout aussi bien sur le plan structurel qu'au niveau des discours, des pratiques et de la terminologie. Ces différences, présentes à l'échelle européenne, sont également perceptibles au sein même du territoire national. Nous avons ainsi pu constater au cours de nos recherches, que les pratiques et les discours varient ainsi d'une université à une autre à l'intérieur même des différents pays. En France, par exemple, certains termes définissant l'organisation et la structure des systèmes universitaires (hiérarchique ou fonctionnel) diffèrent ainsi d'un établissement d'enseignement supérieur à un autre.

L'exemple du terme « composante » est, à ce sujet, tout à fait éloquent. Si, à l'université Jean Monnet de Saint-Etienne et à l'Université Lyon 2, ce terme apparaît pour désigner une unité administrative (les UFR, Unité de Formation et de Recherche et Instituts) cela n'est pas le cas dans toutes les universités françaises. Ainsi, le terme composante est beaucoup plus rare sur le site de l'Université de Paris Sorbonne où il apparaît surtout dans tout ce qui est lié au domaine de la Recherche. On trouve, dans l'onglet Unités de Recherche, les expressions “directeur de la composante”, “membres de la composante” ou bien encore “axes et composantes”. Autre exemple, enfin : à l'université Aix-Marseille, le terme est utilisé pour désigner l'organisation interne de l'établissement. Il est ainsi fait mention de 19 composantes et, par ailleurs, de 6 secteurs de formation et de recherche (ALL, Eco et Gestion, Pluridisciplinaire, Sciences et Technologies, Droit et Sciences Politiques, Santé). Nul doute, donc, qu'au sein même de l'université française, un même terme ne recouvre donc pas nécessairement la même réalité. On retrouve là l'empreinte des différents modèles évoqués précédemment et qui ont laissé des traces dans l'organisation et les discours relatifs aux différents établissements d'enseignement supérieur.

Autre exemple instructif, celui de l'expression “inscription pédagogique” qui peut ne pas avoir la même signification au sein de l'université française. À l'UJM (Université Jean Monnet de Saint-Etienne), “inscription pédagogique” a le sens d'inscription aux examens. Il en va de même pour l'université de Pau et pour quelques autres. À l'université de Caen, en revanche, l'expression signifie « inscription aux enseignements, aux matières et aux disciplines, dans les cours de CM,

les groupes de TD et de TP qui permet d'obtenir l'emploi du temps »¹¹. Enfin, à l'université de Nice, l'expression « inscription pédagogique » définit le moment où l'étudiant choisit officiellement les parcours et les options qu'il souhaite suivre pendant son semestre universitaire.

Dernier exemple, enfin, celui du terme "compensation" qui ne recouvre pas exactement la même réalité dans chaque établissement d'enseignement supérieur. À Lyon 2, il est spécifié sur le site de l'université que la compensation s'effectue entre chacune des unités d'enseignement et également entre les semestres. Un étudiant peut donc valider son année s'il n'a pas validé un semestre mais qu'il a obtenu sur l'année entière, une moyenne supérieure ou égale à 10/20. Cette spécificité ne s'applique cependant qu'au diplôme de Licence, le Master étant exclu de ce système. Il est ainsi précisé que "au niveau Master, sauf dérogation du diplôme, il n'y a pas de compensation entre les semestres"¹². A l'université Aix-Marseille en revanche, il n'existe pas de compensation à l'année. Il est précisé que "le calcul des notes se fait désormais à chaque semestre. La compensation s'effectue à chacun d'entre eux et non plus à l'année"¹³.

S'il n'existe pas de réelle harmonisation sur le plan national, que dire alors d'une possible harmonisation au niveau international, où les différences socio-culturelles se conjuguent aux disparités locales ? Nous donnerons ici un exemple de cette absence d'harmonisation à propos des expressions "mobilité de diplôme et mobilité d'études" qui nous tient particulièrement à cœur dans le cadre de notre travail sur l'élaboration d'un dictionnaire de la mobilité étudiante en Europe puisqu'il renvoie directement aux difficultés pouvant toucher les étudiants qui se destinent à passer un ou plusieurs semestres en dehors de leur université d'origine. La citation qui suit nous montre, s'il était nécessaire, que les différentes acceptions d'un même terme, outre les écueils de la traduction, renvoient à des réalités diverses que nous ne saurions ignorer,

La littérature anglo-saxonne utilise une terminologie qui n'a pas (encore ?) été reprise en français. Le premier terme est celui de la mobilité de diplôme («degree/diploma mobility») : les étudiants s'inscrivent à l'étranger pour y faire tout ou partie de leurs études en vue de passer un diplôme. Ces étudiants, sauf exception, ne passent pas par un programme d'échanges et s'inscrivent de manière individuelle. Ce terme recoupe partiellement le terme français de « mobilité diplômante » ou « mobilité de diplôme ». Il s'oppose au terme de « credit mobility », qui est souvent traduit en français par « mobilité d'études » mais que l'on pourrait également traduire par « mobilité de crédit »¹⁴.

11. Cf <http://webetu.unicaen.fr/inscription/l-inscription-pedagogique-685865.kjsp?RH=1473427172023>

12. Cf www.etu.univ-lyon2.fr

13. Se référer au site de l'Université.

14. « La mobilité étudiante Erasmus Apports et limites des études existantes », Agence Europe Education Formation France <http://www.agence-erasmus.fr/docs/mobilite-Erasmus-CIEP.pdf>

Nous pouvons le constater, malgré un effort de normalisation des termes, en particulier ceux liés à la question de la mobilité, les nuances existent d'un pays et d'une langue à l'autre. La diversité des genres discursifs constatée nous permettent de nous interroger sur les limites d'une action de normalisation qui subit, en réalité, deux sortes de contraintes : d'une part, celles liées à la variabilité terminologique (interne, externe, nationale et internationale); d'autre part, les contraintes liées à l'imbrication des domaines pédagogique et administratif qui découlent directement des différents modèles universitaires que nous avons mentionnés plus haut.

III. L'intercompréhension

Historiquement, le terme intercompréhension est intimement lié à l'enseignement et à l'apprentissage des langues. Si l'on en croit la définition que donne la Délégation générale à la langue française et aux langues de France, "l'intercompréhension est une forme de communication plurielle où chacun comprend les langues des autres et s'exprime dans la ou les langue(s) qu'il maîtrise, instaurant ainsi une équité dans le dialogue, tout en développant, à différents niveaux, la connaissance des langues dans lesquelles on a des compétences de réception (c'est-à-dire de compréhension) et non de production"¹⁵. L'intercompréhension apparaît donc, en ce sens, comme un projet pédagogique novateur d'apprentissage favorisant le plurilinguisme.

Or si la valorisation de l'intercompréhension et du plurilinguisme apparaissent déjà comme des préconisations essentielles dès la fin du XIXe siècle, ces encouragements à s'appuyer, par exemple, sur les langues romanes pour faciliter la compréhension du français restèrent lettre morte à une époque où le slogan "une langue, une nation" était particulièrement en vogue.

Il faudra attendre la seconde moitié du XXe siècle pour que ces préceptes soient réactivés. Dès les années 70, la méthodologie de l'enseignement des langues commence à se tourner vers l'acquisition de compétences linguistiques communicatives et la mobilité européenne, facteur déclenchant du plurilinguisme. Les années 90 marquent un pallier avec les travaux du Conseil de l'Europe concernant le concept de compétence plurilingue et pluriculturelle ou la notion de mise en relation des langues en contact. L'intercompréhension devient alors un outil didactique au service de l'apprentissage des langues et des relations interculturelles.

La création de la plateforme *Galaret*, a permis de remplir en partie cet objectif en mettant en lien les langues romanes dans le but de générer un itinéraire d'apprentissage plurilingue. D'autres initiatives suivront cette expérience, telles *Galapro*, *Euromania*, *Miriadi*, *Eurocom*, etc. L'ambition des divers projets était de

15. « L'intercompréhension », *Références 2015*, Délégation générale à la langue française et aux langues de France. Pour plus de précisions, voir le site de la délégation www.culturecommunication.gouv.fr/politiques-ministerielles/Langue-francaise-et-langues-de-France

contribuer à la formation des citoyens européens multilingues et pluriculturels, dans le cadre d'une Union européenne pleinement accomplie.

Année symbole dans cette évolution, 2001 est déclarée année européenne des langues, une décision du Parlement européen visant à valoriser la diversité linguistique en Europe et à favoriser l'apprentissage des langues tout au long de la vie. Cette volonté politique européenne conjuguée à l'augmentation des moyens de diffusion a permis de donner à la question du plurilinguisme et de l'intercompréhension une dimension nouvelle et de faire de ces deux éléments un facteur clé de réussite dans l'apprentissage des langues en favorisant la communication entre les individus.

Nous pouvons considérer l'intercompréhension comme une forme de communication orale et écrite dans laquelle chaque personne s'exprime dans sa propre langue et comprend celle de l'autre. En ce sens, elle s'avère être un élément essentiel de promotion du plurilinguisme, contribuant ainsi à la défense de la pluralité des langues de l'Europe. Elle est également un acteur de la diversité linguistique et de la promotion de l'égalité entre les langues, ce qui la place au centre des objectifs de la politique linguistique européenne, laquelle concerne tout autant la question de la citoyenneté européenne que le dialogue interculturel.

L'intercompréhension est donc un élément essentiel pour l'adaptation de l'étudiant en mobilité à des situations nouvelles et inédites. Ce dernier est censé avoir, au préalable, des compétences linguistiques, discursives, une compétence terminologique ainsi que des connaissances extralinguistiques. C'est donc l'intercompréhension qui favorisera chez lui une meilleure perception des énoncés et des structures communicatives en langue étrangère, lui permettant ainsi de comprendre et de se faire comprendre dans son nouvel environnement. En ce sens, l'*Euroterminologie*, qui concerne tous les termes liés au programme Erasmus, joue un rôle prépondérant pour ce type d'étudiant qui devra se confronter à une nouvelle réalité et s'y adapter en très peu de temps.

Toutefois, malgré l'acquisition préalable de cette terminologie liée à la mobilité Erasmus, il ne fait pas de doute que cette connaissance est insuffisante pour pouvoir faire face aux situations du quotidien et aux impératifs de la vie universitaire. En effet, il existe, pour chacun de ces domaines, des spécificités non transposables d'un territoire à un autre et pour lesquels l'étudiant en mobilité n'est pas suffisamment armé. Ainsi, par exemple, les domaines administratif et pédagogique font usage de terminologies souvent opaques pour un natif et à plus forte raison pour un étudiant étranger, terminologies qui méritent donc d'être définies de façon la plus précise et pertinente possible.

L'élaboration d'un lexique de la mobilité étudiante dont nous avons déjà décrit les objectifs et les enjeux lors de notre participation aux journées *Realiter* de Bruxelles, permettrait selon nous, de pallier à un grand nombre des difficultés auxquelles se trouvent confrontés les étudiants Erasmus. Notre lexique intégrera

ainsi les langues romanes selon le modèle proposé par *Realiter* avec une entrée en anglais pour chacun des termes choisis.

La construction et la mise en œuvre d'un outil terminographique consacré à la mobilité étudiante tel que nous l'avons imaginé permettrait, selon nous, de remplir deux objectifs essentiels : d'une part, harmoniser les terminologies en produisant un objet terminologique et d'intercompréhension en direction de la mobilité étudiante ; d'autre part, ce lexique, qui mettra l'accent sur l'acquisition d'un vocabulaire international, permettrait de rendre le multilinguisme plus effectif et de contribuer, par là-même, à l'amélioration de l'enseignement des langues européennes. L'objectif de cet outil serait à la fois de produire un lexique normalisé de la mobilité étudiante ainsi qu'un lexique du vocabulaire commun décrivant les usages des universités d'accueil dont nous avons souligné précédemment l'hétérogénéité. Les aspects de la vie courante liés aux différentes étapes de l'installation d'un étudiant Erasmus seront également pris en compte dans l'élaboration de notre lexique.

Cet outil qui permettrait sans nul doute de favoriser l'intercompréhension entre les individus, valoriserait également les ressources cognitives des apprenants ainsi que la mobilisation de ces ressources en vue d'obtenir une autonomie croissante. L'étudiant acquerrait ainsi tout à la fois une compétence linguistique et interculturelle. Dans cette perspective, la mise en place d'une plateforme numérique interactive type *Lingalog* ou *Galanet* permettrait en outre de favoriser l'acquisition de l'autonomie des étudiants qui deviendraient également, par ce biais, les acteurs de l'intercompréhension et de véritables locuteurs interculturels.

Ce travail répond, finalement, à l'une des grandes priorités de la politique linguistique européenne de ce XXI^e siècle, un système éducatif et de formation tout au long de la vie, plurilingue et interculturel dont la finalité première serait la mise en place de la société du savoir. Celle-ci, si l'on en croit les propos tenus lors du Conseil Européen Extraordinaire de Lisbonne, serait une société dotée d'une économie basée sur le Savoir, particulièrement compétitive et durable, dans un environnement mondialisé caractérisé par une grande cohésion sociale. Cela répond, en somme, aux trois enjeux prioritaires de l'UE : l'internationalisation, la mobilité et l'employabilité comme éléments fondateurs du nouveau défi sociétal de ce siècle.

Bibliographie

- Agence Europe Education Formation France, <http://www.agence-erasmus.fr/docs/mobilite-Erasmus-CIEP.pdf>
CEDIES, 2004, Processus de Bologne...vers un espace européen de l'enseignement supérieur, MCSR

- COSTE, D., et al., 1997, *Compétence Plurilingue et Pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe
- COSTE, D. (coord.) (2007). *Éduquer pour une Europe des langues et des cultures?. Études de Linguistique Appliquée*. Paris : Didier Érudition.
- EURYDICE, (2007) « Focus sur les structures de l'enseignement supérieur en Europe 2006-2007. Évolutions nationales dans le cadre du Processus de Bologne », Le réseau d'information sur l'éducation en Europe
- LESSARD, Claude et BOURDONCLE, Raymond, (2002) « Qu'est ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'université et formation professionnelle », in *Revue française de pédagogie*, numéro. 139
- OCDE (2015), *Regards sur l'éducation 2015 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris. DOI : <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-fr>
- OCDE, (2014), *Regards sur l'éducation, France* <https://www.oecd.org/edu/France-EAG2014-Country-Note-french.pdf>
- TEICHLER, Ulrich, (2011), « Mobilité étudiante : succès et échecs du processus de Bologne », in *Repères*, Numéro 3, février 2011
- UNESCO, *Cadre d'action (FFA) de l'éducation 2030*, in <http://fr.unesco.org>

