L'Université en contexte plurilingue dans la dynamique numérique

L'Université en contexte plurilingue dans la dynamique numérique

Actes du colloque annuel de l'Agence universitaire de la Francophonie, organisé en partenariat avec l'Université Cadi Ayyad (Marrakech) les 12 et 13 novembre 2015

Sous la direction de :

Serge Borg, **Maria Cheggour**, **Nadine Desrochers**, **Laurent Gajo**, **Vincent Larivière** et **Monica Vlad**

éditions des archives contemporaines

Copyright © 2016 Éditions des archives contemporaines

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays. Toute reproduction ou représentation intégrale ou partielle, par quelque procédé que ce soit (électronique, mécanique, photocopie, enregistrement, quelque système de stockage et de récupération d'information) des pages publiées dans le présent ouvrage faite sans autorisation écrite de l'éditeur, est interdite.

Éditions des archives contemporaines
41, rue Barrault
75013 Paris (France)
www.archivescontemporaines.com

Avertissement : Les textes publiés dans ce volume n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs. Pour faciliter la lecture, la mise en pages a été harmonisée, mais la spécificité de chacun, dans le système des titres, le choix de transcriptions et des abréviations, l'emploi de majuscules, la présentation des références bibliographiques, etc. a été le plus souvent conservée.

Préface

Abdellatif Miraoui

Président de l'Agence universitaire de la Francophonie.
Président de l'Université Cadi Ayyad – Marrakech

L'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) a organisé, en forte collaboration avec l'Université Cadi Ayyad, un colloque sous le thème « L'université en contexte plurilingue dans la dynamique numérique », les 12 et 13 novembre 2015 à Marrakech. Les actes de ce colloque ont été rassemblés et publiés dans cet ouvrage.

Cette manifestation scientifique a été consacrée à la question de la place du français dans des universités en contexte plurilingue et dans l'expression scientifique. Cette importante thématique touche plusieurs questions fondamentales qui se posent dans les pays plurilingues, notamment la question de la langue d'enseignement et celle de la langue d'expression scientifique. En dressant un état des lieux de cette problématique, les travaux de ce colloque ont permis d'apporter une nouvelle réflexion de la francophonie sur un sujet important pour l'enseignement supérieur et la recherche scientifique.

Le thème a été traité à la fois en termes de stratégies, des universités ou des pouvoirs publics, et de pratiques sous forme d'outils ou supports, en prenant en compte la dynamique numérique et la façon dont elle pourrait contribuer à des solutions innovantes. La question du partage des outils et des bonnes pratiques a été au centre de plusieurs interventions. Ce colloque a aussi été l'occasion de discuter le problème de la dichotomie marquante entre l'enseignement en français et la diffusion de la recherche en anglais, et de traiter le cas de certains contextes nationaux (le Maghreb en particulier) où le français n'est pas la langue d'enseignement aux niveaux préuniversitaires.

La problématique de la langue d'expression des chercheurs et de la place du français dans les publications scientifiques est essentielle. Plusieurs questions ont été débattues par les participants à ce colloque, en tenant compte de l'apport important du numérique. Ces derniers se sont interrogés sur le pourquoi et le comment de la publication en français, sur l'influence de la langue de diffusion des résultats de recherche sur leur visibilité au niveau international et sur la capacité d'expression des chercheurs, sur les conséquences des nouveaux modes de communication scientifique sur les langues, ainsi que sur les indicateurs et mesures de la production scientifique dans un contexte international plurilingue, mais où l'anglais demeure incontournable.

De même, cette thématique est aussi primordiale pour de nombreux contextes nationaux, dont le Maghreb, où la langue française est toujours une langue essentielle pour l'enseignement supérieur, mais où les universités accueillent de nouveaux étudiants formés en arabe pendant leur scolarité dans le secondaire et ayant, dans certains cas, un niveau peu élevé en français. S'interroger sur la place des formations en français dans un tel contexte, sur les modalités d'enseignement du français et sur les apports potentiels du numérique éducatif est donc essentiel pour le développement des sociétés maghrébines. De nombreux spécialistes maghrébins des questions éducatives ont ainsi été présents à ce colloque pour évoquer ce sujet et échanger avec leurs collègues d'Afrique subsaharienne, du Moyen-Orient, d'Asie ou d'Europe, pour identifier ensemble les bonnes pratiques, les structures innovantes, les nouveaux formats d'enseignement, en prenant en compte les apports possibles du numérique.

Les riches discussions entre les participants à ce colloque ont permis la formulation de plusieurs conclusions et recommandations, générales et spécifiques, qui seront des outils de décision pour la communauté universitaire, les pouvoirs publics concernés et l'AUF, dont le but est d'éclairer leurs politiques dans ce domaine pour les années à venir.

Les participants au colloque ont insisté notamment sur l'urgence de donner aux universités les moyens réglementaires, administratifs, techniques, humains... nécessaires pour qu'elles puissent accompagner les innovations qu'elles envisagent dans le domaine de l'enseignement des langues (et du français en particulier), des moyens permettant de définir un cadre adapté à chaque contexte et de fixer également les devoirs et droits des acteurs impliqués. Ils ont aussi souligné l'importance de la mobilisation auprès des pouvoirs publics pour que la question du plurilinguisme dans les systèmes éducatifs et universitaires soit prise en compte et gérée efficacement.

Les travaux de ce colloque auront ainsi des répercussions pour de nombreuses universités, membres de l'AUF, dans un contexte plurilingue, et contribueront certainement à la consolidation de la place de la langue française, aux côtés des autres langues, comme langue d'enseignement et de recherche dans le monde.

Je souhaite enfin féliciter l'ensemble des participants à cette publication pour la qualité de leurs contributions et remercier chaleureusement tous les membres du comité d'organisation du colloque, les experts qui se sont mobilisés pour aboutir à la production de ces actes de grande qualité, et les personnels de l'AUF qui s'y sont impliqués.

Introduction

L'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) a réuni les 12 et 13 novembre 2015, à l'Université Cadi Ayyad (Marrakech), une quarantaine d'experts, venus de vingt pays, pour s'interroger sur les enjeux du plurilinguisme pour les universités et les chercheurs, et sur la place de la langue française dans la formation et la recherche dans des environnements plurilingues.

Ce colloque s'est intéressé aux contextes nationaux où le français n'est pas la langue d'enseignement aux niveaux préuniversitaires. Cela inclut autant les pays non francophones (en Europe centrale ou en Asie) que ceux où l'enseignement universitaire est massivement en français, mais où l'enseignement préuniversitaire ne l'est pas, comme c'est le cas dans certains pays du Maghreb. La question du plurilinguisme et de la place du français comme langue de communication scientifique a aussi été prise en compte.

La thématique a été abordée à la fois en termes de stratégies des universités ou des pouvoirs publics et de pratiques, incluant notamment les outils ou supports, selon trois axes : l'enseignement du français en milieu plurilingue ; le français, langue d'enseignement ; langues et diffusion des savoirs (la communication scientifique). Chacun de ces axes prenait en compte la dynamique numérique et la façon dont elle peut contribuer à des solutions innovantes.

Présentation des axes

Axe 1 – L'enseignement du français en milieu plurilingue

Coordonnateurs : Serge Borg (Université de Franche-Comté) et Monica Vlad (Université de Constanta)

Cet axe a porté sur l'enseignement du français dans l'enseignement supérieur en milieux plurilingue et pluriculturel. Il s'est attaché à problématiser des notions telles que celles de français langue étrangère, français sur objectifs spécifiques et français sur objectifs universitaires en tenant compte de la place du numérique. Les participants ont échangé sur une typologie des difficultés rencontrées dans les différents contextes d'enseignement ainsi que sur des exemples de solutions et d'outils innovants. La question du partage des outils et des bonnes pratiques a été au centre de toutes les interventions et a permis d'aboutir à des recommandations de nature plus générale portant sur la place du français aux côtés des autres langues dans les parcours universitaires.

Axe 2 – Le français, langue d'enseignement

Coordonnateurs : Maria Cheggour (Université Cadi Ayyad) et Cristina Robalo-Cordeiro (directrice du bureau Maghreb de l'AUF et Université de Coimbra)

Cet axe était centré sur deux situations d'enseignement : l'enseignement de masse en français dans des pays où le français n'est pas langue d'enseignement dans le secondaire (exemple : pays du Maghreb), et la place des formations en français dans des contextes non francophones (exemple : formations bilingues en Asie ou en Europe centrale). Il a visé notamment à identifier les bonnes pratiques, les structures innovantes, les nouveaux formats d'enseignement, en prenant en compte les apports possibles du numérique.

Axe 3 – Langues et diffusion des savoirs : la communication scientifique

Coordonnateurs : Nadine Desrochers, Vincent Larivière (Université de Montréal) et Laurent Gajo (Université de Genève)

Cet axe a porté sur les indicateurs et mesures de la production scientifique dans le contexte international actuel, plurilingue, mais où l'anglais demeure incontournable. Le choix de publier en français dans les disciplines qui ne l'exigent pas d'office – principalement des sciences sociales et humaines – peut se traduire, pour le chercheur, par une différence marquée dans ses possibilités de collaboration, une réduction de la visibilité de sa production dans les différentes bases de données et, enfin, par des mesures de citations moins élevées. À l'heure où ces éléments sont de plus en plus utilisés dans l'évaluation des universitaires, il était essentiel de s'interroger sur la volonté des chercheurs et des universités de soutenir, concrètement, la diffusion de la recherche en français, et de se doter d'outils permettant de le faire. De plus, cet axe s'est penché sur deux thématiques touchant les modes alternatifs de communication scientifique. L'une concernait l'alternative à la communication scientifique monolingue. Est-il possible d'avoir une communication scientifique plurilingue efficace (dans laquelle chaque participant par exemple utiliserait sa propre langue) ? Et sous quelle forme ? L'autre s'est intéressée aux nouveaux modes de communication scientifique (blogues scienti-

fiques, etc.) et à leurs conséquences sur les langues de communication. Est-ce que ces nouveaux outils vont favoriser le plurilinguisme dans la communication scientifique et comment ?

Objectif du colloque

L'objectif était à la fois d'établir un état des lieux et de faire des recommandations d'action à l'AUF, à la communauté universitaire et aux pouvoirs publics.

À l'issue du colloque, les participants ont adopté le texte suivant.

Texte adopté le 13 novembre 2015 en session plénière de clôture du colloque

Constats

Conscients de l'importance de la langue française dans les contextes variés où elle existe dans les systèmes éducatifs et universitaires en tant que langue d'enseignement, langue favorisant l'ouverture au plurilinguisme ou langue porteuse de savoirs, les participants au colloque annuel de l'AUF font les constats et les recommandations suivants :

1. Les formations initiales ou continues des enseignants de français sont disparates et parfois lacunaires. Elles laissent souvent peu de place à des initiatives innovantes et à la nécessaire réflexion que celles-ci impliquent.
2. Les potentialités d'accès au numérique, favorisées par le foisonnement de l'offre, augmentent. La démocratisation d'accès aux outils technologico-numériques n'est pas synonyme de démocratisation d'accès aux savoirs et à la connaissance. Par ailleurs, l'introduction d'outils numériques dans des dispositifs de formation ne se traduit pas forcément par des pédagogies innovantes.
3. La réflexion sur la communication scientifique et son fonctionnement court le risque d'opérer différents types de réduction. Au lieu de prendre en compte la complexité des activités d'élaboration et de diffusion des savoirs, elle se concentre souvent sur quelques modalités particulières notamment :
   - les publications scientifiques internationales ;
   - la production dans certaines langues en particulier (anglais, français, espagnol, etc.) ;
   - les pratiques monolingues (revues dans une seule langue, colloque avec une seule langue de communication).
4. Les médias, qui abolissent les distances spatiales et temporelles, ne favorisent pas nécessairement le rapprochement de communautés scientifiques plurilingues.
5. Les questions de formation au numérique exigent non seulement des compétences techniques, mais également l'acquisition d'un savoir didactique et d'un savoir-faire pédagogique permettant d'optimiser l'intégration et l'usage de ces outils dans des pratiques innovantes.

6. La formation aux médias ne concerne pas seulement les formateurs, mais également les étudiants, qui ont besoin d'une formation réflexive sur leurs usages dans une perspective éducative.
7. Le partage et la capitalisation des outils et des bonnes pratiques sont une nécessité incontournable dans un monde universitaire désormais globalisé.
8. Dans des contextes plurilingues mouvants et complexes, un travail sur les motivations et besoins qui sous-tendent l'enseignement-apprentissage du/en français est nécessaire et doit démontrer l'utilité de cette démarche et de cet investissement.

Ces constats ont permis de formuler un certain nombre de recommandations qui s'adressent tout à la fois à l'AUF et aux instances de décisions institutionnelles concernées.

Recommandations générales

1. La recherche didactique et technopédagogique incluant les humanités numériques doit être renforcée, revalorisée, et constituer une priorité institutionnelle, quels que soient les lieux dans lesquels elle peut se développer. Les initiatives de mise en réseau, de mutualisation et les démarches comparatives doivent être encouragées.
2. Les universités doivent se donner les moyens (règlementaires, administratifs, techniques, humains) d'accompagner les innovations qu'elles envisagent dans le domaine de l'enseignement des langues (et du français en particulier), d'en définir le cadre et de fixer également les devoirs et droits des acteurs impliqués.
3. L'effort apporté par les institutions de formation et de recherche à l'accessibilité technique et aux outils numériques d'apprentissage doit être poursuivi et encouragé. Cet effort doit également concerner les ressources et compétences humaines sans lesquelles la viabilité des dispositifs innovants risque d'être entravée.
4. Les universités doivent s'appuyer sur les départements et les centres universitaires de langue(s), qui sont à la fois des observatoires, des lieux d'expérimentation et de modélisation, et constituent les leviers d'une dynamique d'enseignement plurilingue et numérique.

Recommandations à destination de l'AUF

1. Soutenir et développer les réseaux de départements de français et de centres de langues ainsi que les autres réseaux d'acteurs intervenant dans l'enseignement universitaire. Favoriser les échanges et la mutualisation des ressources, des compétences et des productions entre ces réseaux.
2. Soutenir les établissements membres de l'AUF désireux de s'engager dans une démarche qualité et d'obtenir une labellisation susceptible d'ouvrir sur l'international les formations en français.

3. Développer les échanges interuniversitaires et les mobilités vers les cursus délocalisés dans les pays où le français n'est pas langue d'enseignement généralisée pour les enseignants et les étudiants des établissements membres de l'AUF.
4. Créer un collège doctoral ou un laboratoire de recherche en didactique du français et du plurilinguisme, avec des déclinaisons régionales.
5. Lancer un appel à projets pour soutenir des initiatives numériques innovantes de formation en didactique des langues et des cultures : rénovation curriculaire, promotion des approches pédagogiques plurielles, du français en contexte plurilingue.
6. Soutenir des programmes de recherche-action, de formation et de production d'outils pour l'enseignement en français (dispositifs de formation hybride et à distance des étudiants, formation des formateurs, référentiels de compétences et manuels contextualisés, méthodologies appropriées, tutorat linguistique, sessions intensives de mise à niveau, recherche en didactique intégrée des langues, ressources numériques dédiées...).
7. Créer un catalogue de ressources indexées et référencées dans le portail IDneuf, pour la formation continue des enseignants universitaires de français.
8. Encourager le libre accès aux publications scientifiques francophones, notamment par l'éditorialisation numérique des textes de référence, des textes anciens et la création d'une banque de savoirs.
9. Soutenir les plateformes numériques déjà existantes et les mettre en réseau.
10. Favoriser l'édition bi/plurilingue, les publications de laboratoire et les presses universitaires dans un esprit de mise en réseau.
11. Mettre en place un système d'indexation des publications scientifiques en français.
12. Fédérer des actions internes à la Francophonie et externes (avec des partenaires institutionnels) qui contribuent à mettre en évidence les enjeux du plurilinguisme dans la fabrication, l'institutionnalisation et la circulation du savoir.
13. Documenter le socle de connaissance scientifique sur le plurilinguisme et sa pertinence dans l'élaboration des savoirs.
14. Recenser les modalités de communication scientifique plurilingue.
15. Valoriser différentes formes de communication scientifique, notamment la vulgarisation pour la démocratisation des savoirs.
16. Créer un groupe de réflexion à vocation stratégique sur les mécanismes de l'édition scientifique, l'accréditation de la recherche, le subventionnement et l'évaluation de la recherche et des chercheurs.
17. Agir auprès des pouvoirs publics pour que la question du français langue d'enseignement soit considérée comme une question centrale là où le français assume cette fonction et pour encourager la prise en compte et la gestion efficace du plurilinguisme dans les systèmes éducatifs et universitaires.

Première partie

Axe 1

L'enseignement du français dans l'enseignement supérieur en milieux plurilingue et pluriculturel

Serge Borg
Monica Vlad

Parler de la place du français dans les contextes résolument plurilingues et pluriculturels dans lesquels nous travaillons, nous, enseignants et chercheurs qui avons le français en partage, paraît de l'ordre de l'évidence et du bon sens commun. Il s'agit, toutefois, d'une entreprise épineuse car il faut questionner ce qui nous unit et ce qui nous détache en même temps, dans un champ de pensée perçu souvent comme monolithique et dans lequel le « parler français » et surtout l'« agir en français », « apprendre en français » n'a parfois rien d'évident. Édifiés comme nouvelles doctrines par et pour l'enseignement supérieur et la recherche, le plurilinguisme et l'interculturalité cachent encore des illusions monolingues et monoculturelles dans lesquelles le français, la francophonie, ont du mal à se forger une place tant les discours sont beaux et les pratiques opaques.

Les participants à l'axe 1 portant sur l'enseignement du français dans l'enseignement supérieur en milieux plurilingue et pluriculturel ont été invités à établir une typologie des difficultés rencontrées dans les différents contextes d'enseignement ainsi que des exemples de solutions. Notre objectif étant notamment d'identifier les bonnes pratiques, les structures innovantes, les nouveaux formats d'enseignement, en prenant en compte les apports possibles du numérique. Les réponses obtenues, sous la forme de textes réflexifs, nous invitent à découvrir la complexité des situations et des solutions envisagées dans les quatre coins du monde, situations et solutions qui se laissent toutefois décrire en fonction de quelques constantes thématiques.

Les principaux défis qui se posent devant l'enseignement du FLE dans le supérieur sont liés au manque de motivation qui fait suite, principalement, au manque de débouchés pour les jeunes qui choisissent les filières francophones.

Dans la mouvance plurilingue et interculturelle, le français est souvent défini, dans l'imaginaire collectif, comme une langue difficile, chargée d'un lourd poids normatif et ne permettant pas l'obtention de bénéfices d'insertion immédiate sur le marché du travail. Il n'y a pas assez d'entreprises ou d'institutions pour recruter des francophones et même les entreprises françaises installées dans les pays ne recrutent souvent que les anglophones, le français n'étant qu'un atout supplémentaire dans les critères des entretiens d'embauche.

La philologie qui englobe encore, dans de nombreux pays, les études de français, a souvent l'image d'une science inutile, purement théorique, perçue par les apprenants potentiels comme discipline qui ne propose plus ni une formation jadis exclusive en langues ni de parcours professionnel défini. Les sections de lettres modernes souffrent, en ce moment, d'un manque de finalité qui risque de les miner dans le moyen terme. D'où le manque d'étudiants dans les départements philologiques, le découragement des inscrits à ces programmes et, par conséquent, le manque de spécialistes de langues, par exemple d'enseignants des langues dans les écoles.

Ceci dit, on ne peut pas continuer à déplorer la position menacée du français si l'on n'offre pas aux enseignants les outils pour réfléchir à cette position et pour l'améliorer

en fonction des spécificités de leurs contextes d'action. Et c'est surtout cet enjeu lié aux perspectives ouvertes devant l'enseignement du français dans l'enseignement supérieur en milieux plurilingue et pluriculturel qui a fait l'objet des discussions des participants à l'axe 1 du colloque. Deux directions prioritaires, fortement imbriquées, réunissent la grande majorité des voix.

La première porte sur la formation des enseignants, champ de réflexion sans cesse alimenté par de nouveaux débats et qui représente, sans aucun doute, l'élément charnière de tout changement que l'on souhaiterait proposer dans le domaine de l'enseignement du français.

La formation initiale et continue des enseignants de langues, apanage de l'université qui en est également le principal bénéficiaire, est chargée de représentations sur le métier d'enseignant en général, sur la perception de l'enseignant modèle, sur la matière à enseigner (représentations sur le statut de la langue à enseigner, sur qui enseigne cette langue, sur le public à qui l'on s'adresse et sur les besoins communicatifs de ce public...) (Causa, Vlad, 2009 : 131). Si l'on ne réussit pas à proposer une formation qui améliore ces représentations, on risque, dans le moyen terme, de voir encore plus s'amenuiser la place du français dans l'offre des écoles et dans les répertoires communicatifs de nos apprenants.

Cette formation des enseignants dans nos contextes contemporains ne peut pas faire l'économie des avantages offerts par le numérique, et c'est là la deuxième direction de réflexion qui, en complémentarité avec la première, ouvre d'énormes chantiers de travail qu'il faut sans aucun doute apprendre à examiner.

En effet, résolument internationales, les nouvelles technologies offrent, au quotidien, des espaces de confrontation avec les langues-cultures étrangères qui sont autant d'outils, de moyens d'aborder, en classe, l'étude des langues et du français en particulier. Mais ces potentialités demandent bien à être exploitées car, dans ce domaine, ouverture et fermeture, comme l'explique Louis Porcher, travaillent toujours de pair. Le numérique abolit, sans doute, les distances géographiques, mais il ne réduit pas forcément les distances culturelles.

Compétence en voie de banalisation rapide, la maîtrise des technologies de communication et d'information ne va pas encore de soi, et les moyens (d'équipement) ne sont pas toujours à la hauteur des enjeux. En matière de formation, un long chemin reste encore à parcourir. Si, du côté des étudiants, la formation aux nouvelles technologies avance à une vitesse que l'on a du mal à suivre, le changement au niveau des enseignants n'est pas aussi radical (Ertmer, P. A., 2005). La grande divergence entre l'utilisation de la technologie par les étudiants et par les enseignants ne peut pas être l'unique fait du conflit intergénérationnel. La recherche sur l'usage du numérique dans l'enseignement des langues, plus privilégiée sans doute, en ce moment, que l'enseignement, devra nous fournir des pistes sur la manière de former les enseignants à l'usage effectif en cours des nouvelles formes de communication à distance. Le français pouvant représenter, dans ces nouvelles formes de communication, une alternative viable, notamment au vu des avancées en matière d'intercompréhension.

Les grands axes d'une formationdes enseignants au numérique pourraient s'articuler autour de l'acquisition de cinq compétences principales permettant de :

- réfléchir et maîtriser suffisamment la culture générale du domaine ;
- acquérir une formation technique, non uniquement basée sur de simples entraînements manipulatoires, mais également sur une réflexion sur la relation entre manipulations et fonctionnalités plus générales ;
- étudier et expertiser des ressources numériques : il convient alors de donner des éléments pour une expertise argumentée afin que les choix optimaux soient faits pour un achat ou un usage de ce qui est déjà proposé ;
- acquérir du savoir didactique et du savoir-faire pédagogique par le biais du numérique leur permettant d'enrichir ses pratiques ;
- concevoir des produits en prenant en compte les méthodologies de création de ressources et pas uniquement la médiatisation proprement dite (Othman, 2015).

Par ailleurs, dans une démarche cohérente qui arrive à vraiment produire des effets à long et à moyen terme, l'institution universitaire est appelée à statuer sur l'enseignement à distance en établissant des textes législatifs qui soient en mesure d'accompagner les innovations connues dans le domaine de l'enseignement, d'en définir le cadre et qui fixent les devoirs et droits de tous les acteurs. L'université devra flexibiliser ses modes traditionnels de fonctionnement en intégrant de plein droit les formes de communication à distance et en apprenant à les soumettre à ses objectifs : produire du savoir réutilisable, partager ce savoir, l'évaluer afin de l'améliorer. L'entreprise n'est sans doute pas facile et elle exige des démarches aussi bien scientifiques dans le premier sens du terme qu'administratives au sens large.

Une autre question qui se pose est la question du partage des outils, des bonnes pratiques, mais aussi des travaux de recherche en matière de plurilinguisme et de numérique. Il va de soi que les cloisonnements institutionnels de toute nature, ainsi que le souci constant (et parfois exagéré) de contextualisation, entravent de manière significative la nécessaire mise en réseau des ressources liées à la dynamique plurilingue et numérique au niveau de l'enseignement supérieur. Concernant les centres universitaires de langues, des réseaux de groupements professionnels se sont donné comme priorité la mise en commun des praxéologies didactiques pour les inscrire dans une théorétique qui ouvre de nouveaux champs de recherche en sciences humaines. Il faudra tirer profit de cette dynamique développée dans des structures à fonctionnement sans doute plus flexible que celui des universités en tant que tel afin de répercuter les nouveaux modes de fonctionnement à des niveaux *macro*.

Les différents projets de formations masterales à distance, d'écoles doctorales régionales, les publications en ligne, nous laissent comprendre que le numérique représente une nouvelle donne qui fait désormais partie de la dynamique universitaire internationale dans laquelle le français joue déjà un rôle que nous sommes tous appelés à complexifier aussi bien par la recherche que par la pratique didactique.

En effet, le plurilinguisme constitutif de nos sociétés contemporaines, nettement plus perméables aujourd'hui que par le passé, va voir se renforcer le rôle des langues autres

que l'anglais. L'interculturel qui nous unit par-delà les frontières de différents types imposera de nouvelles formes de prise en compte de la différence qui dépassent les simples clivages nationaux. L'université en tant qu'instance productrice de savoir se doit d'observer et d'accompagner ces changements sociétaux en mettant à profit toutes ses ressources. Dans ce cadre, le français jouera sans doute un rôle de premier ordre aux côtés des autres langues. Sa maîtrise à différents niveaux et pour différents objectifs se placera de plus en plus du côté du « nécessaire » et non du « superflu », à condition que la formation accompagne l'action et la technique. De vastes horizons s'ouvrent devant nous tous et les réflexions qui suivent tentent d'en déchiffrer les principaux reliefs.

Tic et enseignement des langues étrangères : perspectives didactiques et scientifiques comparées

Fabrice Barthélémy
Université de Franche-Comté (Besançon, France)

Introduction

Lorsque l'on s'installe dans la « transculturalité », écrit C. Forestal (2009), « on est simultanément dans un principe d'expansion : un espace de rencontres et de pluralisme, mais aussi, inévitablement un espace de conflit de valeurs, [...] locales, communautaires ou nationales [...] ». Les objets techniques qui servent d'intermédiaires entre les hommes et leur environnement sont aujourd'hui principalement des outils de communication et d'information, et s'inscrivent pleinement dans cette problématique de tension / relation entre le local et le global. Ils sont au cœur des articulations manifestes qui s'opèrent entre patrimonialisation et mondialisation. Alors que l'on assiste à une mondialisation des échanges (économiques mais aussi culturels et linguistiques), une tendance inverse mais conjointe, déjà manifeste quant au développement des structures économiques, s'opère : celle d'une reviviscence d'identités culturelles, communautaires et linguistiques restreintes.

Le développement des médias, qui affecte notamment les échanges, est palpable et concerne de plus en plus la diffusion des langues. Il ne s'agit pas là d'un phénomène conjoncturel, tant les médias constituent un vecteur de bouleversement structurel dont les mutations culturelles s'ancrent dans le long terme. Ils accompagnent et participent aux changements dans nos modes de vie et nos façons d'être, mais aussi dans nos manières d'apprendre et d'enseigner, en bouleversant notamment nos représentations spatio-temporelles éducatives.

L'option choisie pour cette contribution est double. Il s'agira dans un premier temps de restituer ces technologies de l'information et de la communication (Tic) dans leur dimension historique et de s'interroger sur les mutations qu'elles provoquent dans nos sociétés au regard, notamment, des travaux précurseurs d'un sociologue canadien

des médias, M. McLuhan. Dans un second temps, nous évoquerons trois pistes de recherches qui nous paraissent vouées à un avenir prometteur en didactique des langues, précisément parce qu'elles se situent aux interstices des interrogations et réflexions que suscite le développement de ces Tic. Il s'agit de la question de la formation des acteurs concernés par ces dispositifs dans des situations d'enseignement-apprentissage, des interrogations que Tic et enseignement des langues suscitent du point de vue de l'inter, du trans- et du co-culturel, et enfin des comparaisons que ces dispositifs rendent possibles et nécessaires dans la perspective d'une éducation comparée appliquée aux usages et fonction des Tic dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

1 L'impact des technologies d'information et de communication sur l'éducation

1.1 Un déterminisme technologique

C'est M. McLuhan, sociologue iconoclaste canadien, qui, dès les années soixante, a démontré à quel point l'impact des technologies était fort dans les sociétés où elles s'implantaient. « Les media électroniques nous font revivre aujourd'hui au stade oral ; ils réduisent le temps et l'espace et, nous soustrayant au conditionnement de la surface plane, ils nous replacent dans un mode de conscience inclusif capable d'assimiler simultanément d'innombrables perceptions d'ordre différent », écrit-il (McLuhan, 1977 : 100). Chaque société est déterminée par une technologie particulière ; celle-ci modèle la configuration de ses institutions, et des pratiques qui y ont cours. Les technologies agissent sur nos représentations mentales – notamment en terme d'espace et de temps –, introduisant des modèles que nous intériorisons et reproduisons de manière inconsciente dans nos comportements (gestion simultanée du temps chez les enfants, par exemple). Le sociologue des médias isole trois époques de ruptures historiques provoquées par l'avènement et la domination progressive d'un média, et qui ont toujours produit des effets similaires : mécanismes de résistances et d'appropriations qui expliquent, encore aujourd'hui, l'attitude assez générale des enseignants dans ce domaine. L'arrivée d'une nouvelle technologie, telle que l'invention de l'écriture (première rupture), engendre toujours des sentiments d'hostilité de la part de ceux qui détiennent le monopole de transmission de la culture ancienne légitime, mais qui sont aussi, de par leurs positions, les mieux à même de s'inscrire parmi leurs nouveaux « légitimeurs » (L. Porcher). Cette nouvelle technologie est décriée nuisible ou superficielle par ceux qui dominent les anciennes. L'invention de l'imprimerie – deuxième grande rupture historique –, qui fait basculer l'homme dans la « galaxie Gutenberg », permet la reproduction à l'infini de textes et leur stockage. Ceux qui ont alors en charge la transmission culturelle (prêtres, copistes...) y voient une atteinte à leur monopole. Cette démocratisation de l'accès à l'information provoque des arguments que l'on retrouve dans la bouche des intellectuels d'aujourd'hui à l'encontre des médias. La domination de l'imprimé, qui consacre la suprématie de la vue, affecte et modifie la vie sociale ou culturelle : ce sont, par exemple, les relations au temps et à l'espace qui se transforment ou des pratiques culturelles nouvelles qui apparaissent. Enfin, l'avènement d'une nouvelle technologie n'éradique pas la précédente.

Les mécanismes en jeu dans cette phase sont ceux-là mêmes que l'on retrouve depuis l'émergence des médias électroniques (troisième rupture : celle de l'entrée dans la « galaxie Marconi »). Les tenants de la communication imprimée (enseignants en particulier) s'insurgent contre la nouvelle technologie sous prétexte qu'elle pervertit la culture cultivée (livresque). L'étendard du déclin est à nouveau hissé et les thèmes bien connus de passivité, d'oisiveté ou de paresse sont remis au goût du jour. C'est parce que les enseignants se sentent concurrencés, dépossédés d'une partie de leur monopole, que ces mécanismes de résistance entrent en jeu, expliquant, pour M. Tardy (1966), « l'excommunication » dont les médias ont été victimes à l'école.

Qu'on le veuille ou non, les médias électroniques provoquent aussi des changements psychologiques et sociaux dont les plus visibles concernent une conception différente des loisirs, une autre perception de l'espace et du temps, une façon de penser désormais syncopée, sensorielle, instantanée. Toujours selon le même schéma, ils ne vont pas détruire l'ancienne culture, mais s'en nourrir (on n'a jamais autant lu ou publié, mais sous de nouvelles formes). De nouveaux métiers sont apparus, nouveaux spécialistes, nouvelles légitimités qui accompagnent ce sentiment de concurrence.

Ce faisant, les technologies de la communication et de l'information seraient en train de faire redécouvrir aux hommes de Gutenberg une participation sensorielle multiple. Les technologies électriques « retribalisent », c'est-à-dire nous font revenir au stade primitif où les sens étaient sollicités via un modèle de participation intense. Par les bouleversements sensoriels qu'elle impose, la technologie accouche de nouveaux rapports avec notre milieu. L'analyse du sociologue rejoint celle d'E. Morin qui voit dans les voyages l'occasion d'une appropriation sensorielle des cultures voisines. La retribalisation (ou décollectivisation) permet une véritable circulation, une interaction entre les cultures.

1.2 Un habitus médiatico-technologique

L'autre point sur lequel il est nécessaire d'insister en matière d'enseignement est la construction d'un habitus médiatique, opéré sur la base des autres habitus hérités. L'habitus qui est, selon P. Bourdieu, « une grammaire générative de nos comportements », désigne l'ensemble des traits que l'on a acquis, des dispositions que l'on possède. L'habitus, c'est un avoir qui s'est transformé en être, tant nous avons l'impression d'être né avec ces dispositions, ces manières qui nous caractérisent et nous distinguent. L'habitus est en quelque sorte une incorporation inconsciente d'une origine sociale et d'une trajectoire individuelle. La somme des deux génère une inclinaison à percevoir, ressentir ou comprendre le monde, et cela fonctionne comme un automatisme. Il s'agit de dispositions incorporées de façon durable, aime à rappeler le sociologue, qui s'animeraient comme sous la baguette d'un chef d'orchestre invisible. Nos choix, nos goûts, les options que nous prenons fonctionnent selon des grilles qui nous sont propres et nous caractérisent. Nos comportements culturels se ressemblent et il en est de même de nos pratiques médiatiques. P. Bourdieu montre, dans la Distinction (Bourdieu, 1979), à quel point ces habitus distinguent les individus ou les groupes, et révèlent notre statut social et nos aspirations. Cet habitus explique la reproduction des rapports sociaux, qui s'effectue à l'insu des acteurs. Fruit – en partie – de l'héritage, l'habitus est d'autant plus incorporé qu'il résulte d'apprentissages,

d'expériences ou d'actions pédagogiques précoces (habitus primaire). Il s'y greffe des habitus secondaires, parmi lesquels on soulignera l'importance particulière des habitus scolaire et désormais médiatico-technologique.

Comme tous les autres, les choix médiatiques, technologiques sont donc assujettis aux classements, aux hiérarchisations, aux distinctions sociales. Cette grille de choix – P. Bourdieu parle « d'anatomie du goût » –, qui fonctionne en nous de façon inconsciente, qui classe en nous classant, caractérise désormais, elle aussi, chaque individu. Cet habitus se surajoute aux autres, les accompagne. Il s'agit de choisir en fonction de sa position sociale (héritée), et de celle à laquelle on aspire, d'opérer des classements qui nous particularisent, et nous sommes bien, selon P. Bourdieu « des classeurs classés par nos classements ». Plusieurs éléments caractérisent cet habitus médiatique : la simultanéité, la brièveté et le primat de l'émotion.

Les représentations et la gestion de ces types de temps polychrone et monochrone (Hall, 1984) diffèrent d'un pays à un autre, d'une culture à une autre. Ils peuvent être source d'incompréhension, voire de dysfonctionnements interculturels. E. T. Hall démontre dans son ouvrage que « chaque culture a ses propres cadres temporels à l'intérieur desquels fonctionnent des modèles qui lui sont particuliers : ce qui constitue un facteur de complication des rapports interculturels ». Il en va de même entre le monde des médias et celui de l'école. La gestion du temps permet de mesurer à quel point les différences générationnelles d'attitudes sont en fait des différences culturelles. Dans notre société, plus les individus sont âgés, plus la gestion de leur temps est monochrone : à chaque séquence-temps correspond une activité. Le temps monochrone est celui de la linéarité. L'une des principales caractéristiques de ce temps monochrone est l'organisation séquentielle en unités séparées. Il inclut les notions de début, de fin et de continuité. C'est un temps où chaque chose doit être faite... en son temps. Face à une gestion monochrone du temps des plus âgés, les plus jeunes ont incorporé, par l'action des médias notamment, la polychronie ; ce système, constitué de temps qui se chevauchent ou s'entrelacent, permet de faire plusieurs choses à la fois. Tout se passe comme si les jeunes générations, qui ont intégré la multi-activité, exprimaient là un besoin de participation multisensorielle, comme l'expliquait M. McLuhan. La polychronie est donc génératrice d'un enchevêtrement des temps et des activités. Elle tolère l'interruption qui, comme la superposition, est pour ainsi dire une de ses composantes, et se caractérise par un engagement simultané dans les événements. Le temps scolaire reste dominé par cette gestion monochrone, même si, comme le fait remarquer malicieusement Louis Porcher, on assiste au passage constant d'un objet d'étude à un autre, sans lien entre eux ; une sorte de grille de programmes analogue à celle des médias, entrecoupée par de petites pauses qu'il apparente aux séquences publicitaires. Les temps d'apprentissage doivent donc nécessairement incorporer l'émergence de plus en plus nette de cette polychronie. Les enseignants de Fle, comme les autres, l'ont bien mesuré ; confrontés aux plus jeunes, ils ressentent plus ou moins consciemment le besoin de changer régulièrement d'activités lors d'une période pédagogique classique d'une heure. Dans ces rapports au temps inédits, la lassitude des apprenants est toujours plus rapide. Elle est le fruit d'une société de la vitesse, dont les racines s'ancrent dans la révolution urbaine qui va, rapidement, imposer une gestion du temps que l'on peut qualifier d'économique. Les cadences de vie sont aujourd'hui

plus proches des rythmiques des Tic, ce qui n'est pas sans incidence sur la pédagogie des enseignements.

1.3 Une « proximité du lointain »

Autre dimension essentielle, la relation à l'espace est, elle aussi, sensiblement affectée par ces technologies qui créent un sentiment de « proximité du lointain » dans une réduction conceptuelle des espaces. Avec des images transmises en direct sur les écrans (télévision, ordinateur, tablette et téléphone), leur intrusion permet à chacun de se trouver désormais, écrivait prophétiquement M. McLuhan, « (activement et passivement) simultanément présent à la totalité de la mer et des continents, co-extensifs à la Terre » (McLuhan, 1968). Il se forme une sorte d'interpénétration de l'ici et de l'ailleurs, de rapetissement des espaces qui nous permet de nous familiariser – ou nous confronter – avec des cultures (et des langues) jusqu'ici ignorées.

L'omnipotence des technologies de diffusion et d'information (avec l'emblème de l'Internet) nous offre un accès vers des communautés d'individus du monde entier, nous faisant pénétrer de plein fouet dans ce fameux « village global ». Dans le champ de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures étrangères, l'impact de ces technologies est indiscutable. Les cultures et les langues étrangères font constamment irruption dans notre quotidien, désormais médiatique. Des pans entiers de la formation (initiale ou continue) peuvent aujourd'hui s'effectuer à distance.

Cet écrasement des distances frappe de plein fouet les organismes d'enseignement. Les distances toujours plus grandes entre les lieux de travail et de formation – l'augmentation du temps de transport touche aussi bien les formateurs que les apprenants – sont de plus en plus mal tolérées. Les coûts de déplacements introduisent un élément de dépendance et diminuent l'attractivité des lieux d'enseignement-apprentissage traditionnels, comparés aux Tic servies à domicile.

2 Tic, enseignement-apprentissage (des langues) et distance

C'est à partir de 1960 que commencent à se brouiller les frontières qui cloisonnaient jusqu'alors les médias. La radio, le cinéma et la télévision partagent leur assise technologique avec le domaine voisin des télécommunications et de l'informatique. Mais tous, malgré leur proximité, se séparent encore distinctement et créent des cultures techniques bien particulières. Dans les années quatre-vingt-dix, les télécommunications et l'image commencent à bénéficier de la numérisation et se rapprochent ainsi de la technologie informatique. Ce tournant technique correspond à une évolution simultanée des trois domaines. Le secteur informatique s'ouvre au grand public : plus ses capacités de traitement augmentent, plus les conforts d'utilisation progressent. Le secteur audiovisuel se transforme avec, par exemple, la libéralisation de la bande FM en France en 1982, l'émergence d'un pôle de vidéo domestique, etc. Dans les télécommunications, l'interactivité explose, avec le transport de l'image (visiophone) et du texte (télécopie). Du point de vue éducatif, une des caractéristiques les plus intéressantes du multimédia concerne justement cette interactivité. L'omniprésence des médias, qui s'est rapidement étendue sur l'ensemble du globe durant les vingt dernières années avec le développement fulgurant d'Internet et d'autres technologies

liées à la téléphonie, bouleverse nos existences, nos sociétés, que se soit dans les pays dits développés ou non.

2.1 Quelques repères historiques

Un enseignement à distance ne peut apparaître qu'à partir du moment où une technologie de transport suffisante d'informations s'impose, un moyen de franchir les distances qui séparent les lieux de production des savoirs / connaissances, des lieux de réception. Le premier média utilisé à ces fins fut le courrier postal, qui est resté le média dominant dans l'enseignement à distance jusqu'à la banalisation d'Internet. Ces dispositifs d'enseignement à distance prendront leur essor, dès 1840 [1], date du premier cours « par correspondance » en Angleterre, et se généraliseront dans la seconde moitié de ce XIX^{e} siècle, avec, en France les cours de l'école Pigier ou de l'École chez soi. À cette époque, les cours sont destinés à des adultes, dans le cadre du dispositif qui relève de ce que l'on appelle communément la formation continue. Ils sont le fruit d'initiatives privées aux objectifs commerciaux non voilés. Le papier, peu coûteux, facilement stockable et ne nécessitant pas de technologie complémentaire, se prête le mieux à ces dispositifs. Il correspond, en outre, aux modes culturels d'une galaxie Gutenberg qui constitue l'environnement des apprenants du moment, et continuera longtemps d'être le moyen de transmission privilégié, malgré les nombreuses prédictions de sa fin imminente. Le développement de l'enseignement à distance est à mettre en relation avec une époque de croissance forte et un certain positivisme, pour reprendre le terme de J.-P. Lehnisch (1981 : 4) [2]. Avec la Seconde Guerre mondiale et le déplacement de populations dans le sud de la France, c'est la scolarisation des enfants qui, en 1939, justifiera la création, sans grand succès, d'un service d'enseignement par correspondance et radio [3]. Ce sont encore les séquelles de la guerre (enfants orphelins, blessés, mais aussi enfants résidents des colonies françaises) qui justifient, en 1944, la transformation de ce service en un Centre national d'enseignement par correspondance (CNEPC), qui compte 8 000 élèves en 1950 [4]. Cet organisme changera de nom en 1953 (en ajoutant à son sigle, signe de modernité, le « R » pour radio et le « T » pour télévision), puis en 1959, pour devenir le Centre national de téléenseignement (CNTE). En 1979, cet organisme deviendra le Centre national d'enseignement par correspondance, puis enfin Cned (Centre national d'enseignement à distance) en 1986. Outre les parcours habituels de formation destinés aux élèves de notre système éducatif hors de France, celui-ci offre depuis quelque temps des formations ciblées sur le marché du FLE : préparations au Daefle, pro FLE, diplôme universitaire (DU) ou master, mais aussi une préparation aux certifications en langue (Delf / Dalf). Parallèlement, vont se développer de nombreux dispositifs d'enseignement, qui bénéficient de médias qui se mettent naturellement au service d'une éducation collective à distance, diffusant, par exemple, des émissions scolaires et universitaires qui ne connaîtront

1. Il s'agissait en l'occurrence d'un cours de sténographie rédigé par son inventeur, et qui escomptait certainement, par ce biais, un retour sur investissement.

2. « C'est dans ce halo de positivisme selon l'expression d'Auguste Comte que l'enseignement à distance, véritable méthode expérimentale à l'époque, a pris place. [...] Ne fallait-il pas avoir une grande confiance en l'homme pour lancer, dès 1877, un mode d'enseignement qui touche les individus isolés ? » s'interroge l'auteur.

3. Au niveau universitaire, la radio servira aussi de support à des cours diffusés dès 1937 sur Radio Sorbonne.

4. Source : Cned, Canal éducation, octobre 2002, p. 12.

pas, en France, le succès qu'elles auront dans d'autres pays (Italie ou Angleterre). Le satellite (voir l'ouvrage de P. Moeglin, *Le satellite éducatif*), puis le numérique, permettant la « thématisation » du paysage audiovisuel aujourd'hui, autorisent l'avènement de chaînes éducatives ciblées ; celles qui concernent l'apprentissage des langues étrangères sont amenées à se multiplier, à n'en pas douter.

2.2 Informatique et enseignement à distance

À partir des années quatre-vingts, l'enseignement à distance et l'individualisation des formations vont connaître un nouvel élan, avec l'apparition de la micro-informatique qui favorise l'enseignement assisté par ordinateur (EAO). De nombreuses définitions auront cours, E étant tantôt utilisé pour enseignement, tantôt pour éducation, A pour assisté, automatisé, voire aidé... Le sigle Elao a, lui aussi, été utilisé en France pour l'enseignement des langues, enseignement des langues assisté par ordinateur ; cette terminologie montre la volonté de mettre l'accent sur l'activité de l'apprenant. Dans sa thèse de doctorat (1985), F. Mangenot utilise le terme qu'il juge plus neutre d'APO, applications pédagogiques de l'ordinateur. À la fin des années 1980, F. Berthon (1989 : 53) écrivait : « [Les détracteurs de l'EAO] craignent sans doute de voir leur "enseignement" ainsi affecté [par le vocable assisté]. Je ne trouve pourtant pas mauvais que la machine se voit confier un rôle secondaire. Je trouverais plus inquiétante la formule "Enseignant Assistant l'Ordinateur". Le plus raisonnable me semble donc d'en rester là, et de considérer à titre de certitude provisoire comme ACTIVITÉ D'EAO TOUTE ACTIVITÉ PÉDAGOGIQUE METTANT EN ŒUVRE L'ORDINATEUR. » Restrictivement, l'EAO fait référence à une situation de face à face entre individus et machines, relation fortement teintée des théories béhavioristes mariées à une technologie considérée comme machine à enseigner performante. À une information, une sollicitation ou une consigne donnée, l'apprenant répond par une « réponse / entrée » (Otman, 1998). Le principe consiste à découper les savoirs en petites unités ; la progression de l'apprentissage (passage d'une unité à la suivante) étant conditionnée par la réussite aux questions posées à un apprenant qui, seul face à l'écran, est un peu comme le chien de Pavlov, conditionné à employer les bonnes formules. Influencé par les travaux de ce dernier, Skinner élaborera la théorie de béhaviorisme dans laquelle l'activité langagière (considérée comme un comportement « objectivable » comme tout autre comportement physique) amène l'apprenant à produire une réponse à un stimulus ; comportement qu'il faut alors renforcer par des récompenses systématiques. C'est sur ce modèle que seront élaborées les méthodes construites sur la base d'exercices structuraux. Le découpage en petites unités doit permettre d'apporter des réponses correctes afin d'acquérir les structures l'une après l'autre, en progressant de manière rigoureuse, du plus simple au plus complexe.

Avec Internet émerge le sentiment de disposer d'un média idéal, aux spécificités sur lesquelles nous reviendrons. Depuis les années deux mille, une terminologie nouvelle s'impose. Dans les organismes de formation en langue(s), plus précisément, on parle de plus en plus soit de multimédia (voire de multimédia éducatif), soit de technologie de l'information et de la communication pour l'enseignement (Tice), d'environnement numérique de travail (ENT). Cet engouement correspond à un besoin d'afficher un souci de modernité dans un marché de plus en plus concurrentiel. Mais l'introduction

de ces technologies correspond aussi au défi à relever pour répondre à des demandes d'apprentissages de plus en plus individualisées, pour lesquelles elles offrent de nombreux avantages, dans des parcours de formation qui relèvent d'une gestion de plus en plus autonome.

2.3 Spécificités des Tic pour un enseignement des langues à distance

Tous ces outils technologiques n'offrent pas les mêmes atouts pour l'enseignement-apprentissage des langues. Qui plus est, la disponibilité technique d'un média n'est pas synonyme de disponibilité sociale (Porcher, 1997). Néanmoins, par leur aspect attractif, motivant, authentique, mais aussi leur rythme ou leur capacité d'adaptation, les Tic sont de plus en plus privilégiées par les apprenants d'une langue étrangère, que ce soit en milieu institutionnel ou dans le cadre d'une méthodologie autodidacte. Les principaux opérateurs du domaine ne s'y sont pas trompés, qui promeuvent et encouragent, par exemple, l'utilisation du TBI ; tableau blanc interactif auquel s'adaptent les méthodes papier, applications sur Smartphones, etc.

Mais le paysage de la formation se trouve aussi bouleversé par des technologies qui, à distance, permettent que s'élaborent des contenus, des plans de formations destinés à être reçus dans un espace autre que celui où ils ont été créés. Dans un dispositif en présentiel, les cours se déroulent à des moments fixés à l'avance et rythmés par les trimestres ou les semestres. C'est dire que le respect de ces rythmes est important et conditionne souvent la réussite des apprenants (être trop lent par rapport aux rythmes imposés constitue un handicap). L'enseignement à distance, quant à lui, offre une possibilité de gestion du temps synchrone mais aussi asynchrone. Un enseignement synchrone utilisera les médias pour abolir les distances mais en maintenant un rythme similaire à celui de l'enseignement en présentiel (visioconférence, cours par téléphone, ou plus anciennement cours télévisés ou radiodiffusés...), alors qu'un enseignement asynchrone laissera aux apprenants qui savent le faire, le soin de gérer leur temps en fonction de leurs possibilités et/ou contraintes.

C'est ce type d'enseignement asynchrone qui remporte actuellement le plus grand succès, sans toutefois véritablement réussir à s'affranchir de cette notion de rythmes imposés, caractéristique de l'enseignement en présentiel sur le long terme (découpage en semestres, en mois, etc.). Ainsi, les examens, par exemple, se déroulent le plus souvent sur des lieux et à des dates fixés à l'avance. Certaines formations (davantage celles inscrites dans le cadre de continu qu'initial), proposent des dispositifs hybrides de formation à distance, avec des périodes de regroupements en présentiel des apprenants et des formateurs ; formule qui permet aussi à des cours impossibles à transmettre à distance (expériences, laboratoires...) d'avoir lieu.

Ces dispositifs s'appuient sur des terminaux multimédias. Le terminal [5] multimédia (au final, McLuhan qui rangeait dans sa typologie le téléphone comme le plus puissant medium, était là encore visionnaire) permet de travailler sur la compréhension et l'expression orales, mais aussi sur les compétences écrites (outre le fait qu'il constitue également une banque de données quasi inépuisable de documents authentiques). C'est

5. Terminal multimédia et non ordinateur, car les tablettes, Smartphones ou autres écrans autorisent désormais des applications qui étaient réservées au seul ordinateur.

dire qu'il fonctionne comme l'imprimerie classique (de manière linéaire, progressive, en correspondance avec la culture des enseignants) et comme les médias électrotechniques macluhaniens, de façon globale, émotionnelle, sensorielle – en adéquation avec l'habitus médiatique des jeunes générations. Il constitue donc actuellement un auxiliaire particulièrement attractif et adapté pour les apprentissages en autonomie ou en milieu captif – en institution sous la houlette de l'enseignant. Du point de vue scolaire, ce terminal multimédia incarne l'ouverture potentielle d'une communication interactive offerte à tous (sans frontière), et la possibilité de collecter des informations en temps réel. Ses principales caractéristiques, relevées par T. Lancien (1999) ou G. Jacquinot (1977), sont toujours d'actualité dans les dispositifs qui s'articulent autour de ces outils (plateformes Moodle, sites collaboratifs d'apprentissage en ligne, etc.). L'hypertextualité(et par extension, l'hypermédia) autorise des lectures qui ne sont plus linéaires et incitent l'apprenant à cheminer comme il l'entend, c'est-à-dire qu'elles favorisent une certaine autonomie en fonction de ses manières d'apprendre, de ses styles d'apprentissage. Avec ces passages aux modalités variées (passage d'un mot à un autre, à sa définition, à son illustration, à un extrait littéraire, sonore ou imagé), les avantages en terme de compréhension écrite ou orale sont indéniables. La multicanalité qu'offre la complémentarité des canaux facilite également les apprentissages[6]. En FLE, l'intérêt de la multicanalité est d'autoriser le croisement de la compréhension écrite et orale avec l'image, par exemple, ce qui permet le développement de nombreuses aptitudes, et une individualisation des parcours et modes de consultation. L'apprenant peut ainsi choisir le type de documents qui l'intéresse le plus (son, image ou texte), mais aussi accéder à d'autres, proches de ceux qu'il veut comprendre ou produire. La multiréférentialité n'est pas négligeable en FLE, pour l'acquisition de la composante référentielle (ou culturelle) de la compétence de communication, mais aussi pour favoriser la compréhension. En s'appuyant sur des éléments sociologiques, anthropologiques, politiques, etc., les apprenants sont confrontés aux dimensions culturelles de la langue et de la culture cibles. Enfin, l'interactivité est de plus en plus fréquente sur le Web (il y a bien interaction quand plusieurs personnes interagissent par le biais de terminaux multimédias sur les réseaux sociaux, forums, etc. ou réalisent des tâches). Le modèle actionnel, qui prévaut aujourd'hui dans le monde de l'enseignement des langues, et qui impose une centration nouvelle sur l'action en didactique des langues étrangères, bénéficie de la place qu'occupent désormais les Tic, autorisant une mise en œuvre dans un contexte collectif ou d'autonomisation, en présentiel mais également à distance. L'authenticité, dans l'utilisation de la langue est, là encore, un réel facteur de motivation. En s'entraidant, se guidant mutuellement ou en partageant des données, les apprenants de(s) langue(s) étrangère(s) ne sont plus en situation de produire pour la classe ou l'enseignant, par exemple, mais ces échanges non simulés peuvent s'inscrire dans des communautés élargies, utilisant des médias variés à travers la réalisation de tâches ancrées dans le réel, à travers de vraies interactions sociales.

6. Les méthodes audiovisuelles, dont l'objectif consistait à vouloir faciliter la compréhension en juxtaposant ou croisant deux canaux, participaient de cette même logique, bien qu'elles ne laissaient pas aux utilisateurs le choix d'organiser les combinaisons qu'ils souhaitaient.

3 Tic, enseignement-apprentissage des langues et perspectives de recherches universitaires

Il ne s'agit pas là de prêter aux Tic toutes les vertus émancipatrices, tant s'en faut, et M.-J. Barbot nous invitait déjà, il y a quinze ans, à ne pas succomber au « postulat menteur » (Barbot, 1998) qui consiste à penser que les technologies modernes pour l'enseignement des langues sont supérieures à celles qui ont été utilisées. L'introduction de ces technologies dans la « citadelle scolaire [7] », la sphère éducative, et l'enseignement des langues étrangères en particulier, s'est, d'ailleurs accompagnée d'heurs et de malheurs, comme le rappelle F. Mangenot (2014).

Les Tic font (et ont fait) l'objet de nombreux travaux de recherches, que se soit dans le champ désormais consacré de l'information et de la communication, dans celui de l'éducation (privilégiant l'axe technologico-médiatique), ou plus précisément dans celui de l'apprentissage des langues – comme c'est le cas en Français langue étrangère ou seconde, plus spécifiquement au regard des usages qui sont faits de ces technologies. C'est ainsi que des travaux récents ont été menés, par exemple, sur l'analyse des discours et interactions produits sur les espaces de formation en ligne à l'université de Grenoble, ou encore sur l'apport des Tic dans les auto-apprentissages langagiers à l'Université de Lille, pour ne citer que certains d'entre eux. Notre objectif ne consistera pas à inventorier ni à dresser une typologie des recherches universitaires, toutes plus intéressantes les unes que les autres, qui ont cours, mais d'insister sur trois pistes qui, en didactique du Fle, ouvrent de nouveaux horizons de recherche, encouragés par le développement constant et fulgurant que produisent et induisent les Tic dans les enseignements-apprentissages des langues-cultures étrangères. Trois axes de recherche (parmi d'autres) me semblent promis à un bel avenir scientifique que je développerai succinctement.

3.1 Tic et formation à l'interculturel

Force est de constater cependant que ces Tic, en dehors du fait qu'elles ont réussi à s'implanter dans toutes les sphères de nos sociétés (familiale, professionnelle, économique, éducative...), possèdent des caractéristiques alléchantes, au sein comme en dehors de la classe. Elles sont de plus en plus disponibles, accessibles et s'adaptent aux exigences des usagers. Séduisantes, elles se proposent en palliatifs attractifs à ceux qui peinent à revenir dans des situations d'apprentissage trop imprégnées des souvenirs des bancs d'école.

Résolument internationales, les Tic offrent, au quotidien, des espaces de confrontation avec les langues-cultures étrangères qui sont autant d'outils, de moyens d'aborder, en classe, l'interculturel. Mais ces potentialités interculturelles demandent à être bien exploitées : là aussi ouverture et fermeture, explique L. Porcher, travaillent toujours de pair. Les Tic abolissent sans doute les distances géographiques, mais elles ne réduisent pas forcément les distances culturelles. Si d'un clic de souris ou d'une pression de télécommande, il est désormais de plus en plus facile de faire l'occasion d'expériences interculturelles aléatoire ou organisée (expériences qui ne sont pas toujours

7. Le terme est bien entendu un clin d'œil aux travaux de Louis Porcher qui fut l'un des premiers universitaires français à s'intéresser à ces questions d'éducation.

synonymes d'ouverture, tant s'en faut : la « multiculturisation » spontanée des Tic n'est pas corrélative d'une baisse du racisme ou de la xénophobie), la construction de ce « capital interculturel » des usagers des Tic est vouée à augmenter de façon inéluctable.

La culture, système de significations partagées, est pluridimensionnelle : sexuelle, générationnelle, professionnelle, médiatique, politique, régionale… C'est dire qu'un individu appartient toujours à plusieurs cultures, le concept d'identité devant ainsi être pensé au pluriel. Une compétence culturelle s'apprécie au niveau des pays, mais aussi à l'intérieur d'eux (cultures sexuelles, régionales, communautaires, etc.). Chacun d'entre nous appartient à chacune d'elles, différemment et simultanément et L. Porcher parle d'ailleurs d'interculturels. Une démarche interculturelle suppose donc une capacité à se décentrer, selon le terme de l'auteur (objectiver et accepter), à dépasser ses préjugés pour tenter de comprendre l'autre et soi-même (Porcher, 2008 : 115). Dans ce cadre, nul doute sur l'apport considérable que représentent les Tic, qui permettent aujourd'hui de véritables occasions de confrontations et de partages, accompagnant un projet plus large dans lequel l'apprentissage des langues et cultures est davantage qu'avant au service d'un « agir ensemble », à la source d'une co-culturalité qu'explorent C. Puren ou E. Perrichon (2013), par exemple.

3.2 Formation(s) et Tic

Dans ce contexte de flux, d'échanges et d'ouvertures sur l'extérieur, autorisé et favorisé par les outils de communication et d'information désormais omniprésents, les options qui, en didactique des langues (et du FLE en particulier), se sont appuyées ou se seront enrichies de ces technologies, ne sont pas nouvelles. Depuis les années cinquante, avec l'image photographique en passant par le magnétophone et l'image fixe des méthodologies audiovisualistes, aux outils divers issus de l'informatique dans ses déclinaisons multiples, l'enseignement-apprentissage du FLE a adapté sa didactique et sa pédagogie aux découvertes technologiques. La dématérialisation que la numérisation autorise bouleverse également le paysage de la didactique et de la formation en langue(s), dans des dispositifs de plus en plus délocalisés.

Les technologies d'information et de communication multimédiatiques modifient aujourd'hui considérablement la donne en matière d'enseignement. Celles-ci affectent nos cadres (spatiaux, temporels, mais aussi comportementaux) et, dans l'enseignement des langues, elles ne sont plus des auxiliaires, mais sont placées au centre des dispositifs d'enseignement-apprentissage.

Si les Tic semblent avoir investi la classe de langue, il reste sans doute encore beaucoup de chemin à parcourir pour que l'enseignant utilise naturellement la palette d'outils qu'il a aujourd'hui à sa disposition. Compétence en voie de banalisation certes rapide, la maîtrise des technologies de communication et d'information ne va pas encore de soi, et les moyens ne sont pas toujours à la hauteur des enjeux. En matière de formation, un long chemin reste encore à parcourir, malgré les efforts incessants des spécialistes du domaine, qui militent depuis une bonne trentaine d'années pour une véritable éducation aux médias, concept encore aujourd'hui trop fourre-tout. Une telle formation passe, cela semble aujourd'hui une banalité, par une réelle familiarisation

technique avec des outils que les apprenants manipulent avec aisance, mais pas seulement. Les possibilités qu'offrent les plateformes de formation en ligne, par exemple, sont assez souvent peu exploitées, pas seulement parce qu'elles impliquent de la part des utilisateurs une certaine disposition (aptitude) technique, mais également parce qu'elles bouleversent les représentations des uns et des autres par la déconstruction des modalités à la fois d'enseignement et d'apprentissage qu'elles supposent et impliquent.

Les études menées actuellement sur les usages des Tic par les enseignants chercheurs de nos universités françaises, par exemple, seront intéressantes à croiser avec les données recueillies à d'autres niveaux du champ éducatif (et dans une perspective diachronique également). Il en va de même des recherches entreprises par plusieurs universités (Nancy-2, Metz) [8] sur les transformations des modes de travail que génère l'usage des Tic en éducation. Que les enseignants le reconnaissent ou non, les Tic sont entrées dans la classe, « de manière invisible, comme un constituant essentiel du capital culturel des élèves » (L. Porcher) que l'on ne peut guère ignorer. L'habitus médiatique engendre donc une autre relation au savoir et, vraisemblablement, une autre manière de le partager. La question de la formation des acteurs concernés fait l'objet de réflexions, travaux et recherches qui ne sont pas nouveaux, mais demeurent toujours et encore d'actualité, et cette formation mérite d'être constamment réinterrogée [9].

3.3 Tic et éducation comparée

La multiplication des flux informationnels avec la porosité des frontières qu'elle génère permet aux échanges de se développer, dans tous les secteurs d'activité. Il serait erroné de penser que les systèmes éducatifs puissent échapper à ce phénomène et vivre en autarcie. L'apport de ce qui se fait ailleurs est toujours source d'information, de réflexion et parfois de progrès. Or la comparaison en éducation n'a jamais acquis la légitimité à laquelle elle pouvait prétendre, en France (et plus précisément en sciences humaines et sociales), alors que c'est un français, Marc-Antoine Jullien de Paris, qui en est à l'origine, en 1817.

À l'état embryonnaire, cloisonnée à quelques rares enseignements universitaires et soutenue par une seule association française [10], l'éducation comparée a pour objet d'examiner et d'étudier les modes de fonctionnement des systèmes éducatifs (de façon diachronique et synchronique), comme de mener une réflexion comparatiste sur les problèmes d'éducation – connaissance des fonctionnements, des politiques et pratiques de formation et d'évaluation, etc. D. Groux et L. Porcher en donnent la définition suivante : « L'éducation comparée est une spécialité qui permet, en relation avec des champs disciplinaires variés, d'approcher des réalités éducatives internationales ou

8. Le Projet TEC-Meus (Projet « Innovations technologiques, transformations du travail, des usages et des métiers ») auquel Atena (Groupe de recherche Autonomie, Technologies Numériques et Apprentissage-Langues) participe, en fédérant des chercheurs issus de deux laboratoires lorrains (LISEC de Nancy-2, et LAPSYLOR de l'UPV-Metz). Voir le site http ://atena-l.blogspot.fr/2008/10/recherches-actuelles.html.

9. L'Association de didactique du FLE (ASDIFLE) a consacré deux numéros à cette question à dix ans d'intervalle (*Les usages des Tice en FLE/S*, nº 17, 2005 et *Donner du sens à l'apprentissage du FLE avec les technologies numériques*, nº 25 en 2013), mais citons également le numéro hors série de l'Afpa, *La formation à l'épreuve du numérique* (juin 2013).

10. Par exemple, il n'existe pas – ou peu –, comme cela est le cas dans d'autres pays, de postes fléchés « éducation comparée » dans nos universités françaises.

nationales, de les étudier par le biais de la comparaison, dans leur contexte global, à des fins cognitives mais aussi pragmatiques, pour tenter de comprendre les problèmes rencontrés, mais aussi d'améliorer l'existant. » (Groux et Porcher, 1997 : 26.)

L'hétérogénéité des publics, leurs appartenances sociales multiples, leurs identités différentes coexistent au sein des institutions éducatives et rendent nécessaire la diversification des pratiques pédagogiques ainsi qu'une meilleure prise en compte des problèmes culturels ; axes d'autant plus fondamentaux que l'internationalisation des échanges constitue l'une des caractéristiques majeures de nos sociétés actuelles.

Le secteur de la formation supérieure est bien entendu traversé par ces préoccupations. « Pour qu'il y ait éducation comparée, il n'est nullement nécessaire, et ce serait au contraire profondément néfaste, d'aller vers une quelconque uniformisation, un effacement de sa propre identité. C'est celle-ci en effet qui garantit la richesse de l'échange, le bénéfice réciproque et mutuel, à la condition forte de l'acquisition d'une capacité d'ouverture de l'autre, d'accueil de la différence, d'aptitude à l'enrichissement par la relation. » (Groux et Porcher, 1997 : 6.) Comme E. T. Hall l'avait démontré, les différentes modalités d'organisation de travail dans les entreprises étrangères sont culturelles (gestion du temps ou de l'espace, par exemple), et ceci s'applique aussi en éducation ; il y a d'autres manières d'enseigner, d'apprendre… avec la même efficacité. Que sait-on par exemple des modalités de travail de nos collègues en Turquie où certaines universités dispensent uniquement leurs enseignements à distance à des centaines de milliers d'étudiants ? Comment nos collègues se sont-ils approprié ces technologies pour l'enseignement de leur langue, en Allemagne, Italie ou Espagne ? Les échanges en ligne et leurs enseignements sont-ils similaires d'une rive à l'autre de la Méditerranée ? « Comparer […] utilement ce qui est comparable » (Groux et Porcher, 1997 : 5) est particulièrement pertinent, plus spécifiquement en ce qui nous concerne, dans le cadre des langues étrangères. On voit mal comment les didactiques des langues (et celle du français langue étrangère n'y échappe pas) pourraient se développer démocratiquement sans intégrer à leur réflexion, l'éducation comparée. « C'est par la comparaison qu'un système prend le plus nettement conscience de ce qu'il est intrinsèquement, des choix qu'il a opérés, de ceux qu'il aurait pu faire et qu'il n'a pas faits. Celle-ci incarne manifestement la possibilité de progresser et on se désole qu'elle reste tellement ignorée au sein de ce champ. » (Porcher, 2012.)

Conclusion

Les nouvelles générations ont intégré – comme si elles étaient naturelles – ces technologies par lesquelles s'échangent et se reçoivent des informations en temps réel, et dans le monde entier (elles sont, si l'on peut dire, « technophiles »), ce qui n'est pas sans creuser davantage le fossé qui les sépare de ceux pour qui la maîtrise des Tic constitue un handicap (du point de vue technique, mais surtout culturel).

Ubiquité (Cazeneuve, 1972) et brièveté sont deux des caractéristiques et conséquences majeures de ces technologies. L'ici et l'ailleurs sont traités identiquement, ce qui accroît l'impression de réalité et rapetisse le monde à l'échelle d'un village (le fameux « village planétaire »). Cette perception erronée des distances a pour conséquence de rendre de plus en plus insoutenables les contraintes de déplacements vers des

structures fixes d'enseignement. Ce phénomène se couple avec l'immédiateté, laquelle contribue moins à l'effacement des distances qu'à l'oblitération des frontières temporelles ; elle augmente ce sentiment de participation. Le rythme des médias, qui s'adapte à la demande, est celui des jeunes générations ; il peut expliquer leurs comportements (lassitude rapide, sentiment de monotonie...) et contribue aussi à modifier leurs représentations en matière d'apprentissage (gain de temps, utilitarisme...).

Il ne s'agit pas de prêter à ces Tic toutes les vertus émancipatrices, car celles-ci véhiculent une fausse impression de savoir, elles ne montrent qu'une réalité de ce monde et en dissimulent les autres. Elles entretiennent ainsi l'illusion d'une ouverture culturelle. Or, la proximité de l'étranger, pour reprendre cet exemple, n'est pas nécessairement synonyme d'ouverture sur l'autre. En abolissant les frontières, les moyens de communication ne réduisent pas pour autant celles, culturelles, que seul un travail éducatif permettra d'estomper. Si la recherche universitaire s'est emparée de ce champ d'investigation, il reste que dans le domaine spécifique de la formation en langues, les questions de formation aux Tic, les implications que les dimensions inter-, trans- et co-culturel impliquent dans les enseignements-apprentissages, et la nécessité de s'ouvrir sur l'autre par le biais de la comparaison en éducation, constituent des axes de recherche prometteurs pour la didactique des langues étrangères et celle du Fle/s en particulier.

Bibliographie

Asdifle(2005). *Les usages des Tice en FLE/S*, n° 17.

Asdifle (2013). *Donner du sens à l'apprentissage du FLE avec les technologies numériques*, n° 25.

Barbot, M.-J. (1998). « Présentation : Diversification des ressources et évolution de la didactique des langues », dans *Ela*, n° 112, octobre-décembre 1998.

Berthon, F. (1989). « Écrire les logiciels d'enseignement », dans Informatique et langues anciennes, supplément au n° 18 de L'Arelam-Cnarela. Université de Montpellier, p. 51-61.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction*. Éd. de Minuit.

Cazeneuve, J. (1972). *La société de l'ubiquité*. Denoël.

Demaizière, F. et Dubuisson, C. (1992). De l'EAO aux NTF : utiliser l'ordinateur pour la formation. Ophrys, coll. « Autoformation et enseignement multimédia ».

De Margerie, C. et Porcher, L. (1981). *Des médias dans les classes de langue*. Nathan / CLE International.

Forestal, C. (2009). « La démarche transculturelle en Didactique des Langues-Cultures : une démarche discutable... et/ou qui mérite d'être discutée », dans *Synergies*, « Pays riverains de la Baltique », n° 6, pp. 59-75.

Groux, D. (1997). « L'éducation comparée approches actuelles et perspectives de développement », dans *Revue française de pédagogie*, n° 121, INRP, pp. 111-139.

Groux, D. et Porcher, L. (1997). *L'éducation comparée*. Nathan.

Hall, E. T. (1984). *La danse de la vie*. Éd. du Seuil, traduction française.

Jacquinot, G. (1977). *Image et pédagogie. Analyse sémiologique du film à intention didactique*. PUF, coll. « L'éducateur ».

Jullien de Paris, M.-A. (1817). *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*. L. Colas.

Lancien, T. (1999). *Le multimédia*. CLE International, coll. « Didactique des langues étrangères ».

Lehnisch, J.-P. (1981). *L'enseignement à distance*. PUF, coll. « Que sais-je ? ».

McLuhan, M. (1968). *Pour comprendre les média (les prolongements technologiques de l'homme)*. Trad. fr. Mame / Seuil, 1977.

McLuhan, M. (1977). *D'œil à oreille La nouvelle galaxie* (trad. fr.). Denoël / Gonthier, coll. « Médiations ».

Mangenot, F. (2014). « Heurs et malheurs de l'intégration des Tic dans l'apprentissage des langues », dans *Les Cahiers de l'Asdifle*, n° 25, pp. 17-25.

Moeglin, P. (1994). *Le satellite éducatif*. Media et expérimentation. Réseaux-Cent.

Otman, G. (1998). *Aujourd'hui l'EAO, demain l'EIAO.* Didier Crédif.

Perrichon, E. (2013). « Réflexions sur la place de l'action collective dans la professionnalisation des enseignants de FLE en formation initiale », dans *La Revue française d'éducation comparée*,n° 9, mars 2013, pp. 219-233.

Porcher, L. (1997). « Éthique dans l'éducation. Éthique pour l'éducation », dans Langage, éthique, éducation. *Perspectives croisées*. Université de Rouen, n° 231, pp. 11-62.

Porcher, L. (2008). *L'enseignement des langues étrangères*. Hachette Éducation.

Porcher, L. (en collaboration avec Barthélémy, F. et Groux, D.) (2012). *L'éducation comparée*. L'Harmattan, collection « Cent mots pour… ».

Tardy, M. (1966) *Le professeur et les images (essai sur l'initiation aux messages visuels).* PUF, coll. « L'éducateur ».

Le numérique pour l'enseignement et l'apprentissage des langues en contexte universitaire : diversité des usages et évolution de pratiques

Sophie Othman
Université Grenoble-Alpes (France)

Cet article se donne comme objectif de questionner les options didactiques et technopédagogiques d'intégration du numérique pour l'enseignement-apprentissage des langues en milieu universitaire. Ce contexte peut être considéré comme un lieu propice où l'on peut expérimenter des innovations pédagogiques et des recherches didactiques permettant de faire évoluer les pratiques de formation en langues.

Il nous paraît donc opportun d'analyser quelques dispositifs numériques visant à promouvoir le plurilinguisme et de réfléchir à quelques stratégies à développer pour soutenir l'enseignement du français en milieu plurilingue.

Notre réflexion, illustrée par des exemples de dispositifs numériques existants, peut s'articuler autour de trois interrogations : est-ce que le numérique peut favoriser le plurilinguisme ? Peut-on parler d'innovation pédagogique grâce au numérique ? Quelle formation pour l'enseignant lorsque se développe l'usage du numérique en contexte universitaire ?

1 Université et numérique

L'intégration du numérique reflète des réalités parfois très différentes selon les institutions, les publics et les contextes. On trouve ainsi actuellement une diversité de dispositifs à distance, hybride ou en présentiel au sein des universités.

L'enseignant peut dispenser un cours dans une salle multimédia en étant auprès des étudiants pendant qu'ils travaillent individuellement ou en petit groupe. La mise en place des formations totalement à distance, dans lesquelles aucun face à face n'est

prévu entre les participants, est fréquente également et de nombreuses situations intermédiaires sont évidemment possibles.

Si nous prenons comme indicateur le degré d'ouverture des dispositifs par rapport aux trois unités de temps, de lieux et d'activités et comme variable, le rôle donné au numérique, nous pourrons dégager plusieurs scénarios pour la formation au sein de l'université. Ces différents scénarios s'appuient sur ceux présentés par F. Demaizière (2003) ainsi que sur la typologie de M.-J. Barbot et G. Jacquinot (2008), complétant la classification de Compétice par certains points :

- Le numérique comme outil illustratif pour l'enseignant pendant le cours (même espace, même temps, même activité pour tous) : les enseignants enrichissent leurs cours par des projections diverses (ex. l'usage du tableau blanc interactif). L'inconvénient réside dans le manque d'individualisation, puisque tous les apprenants doivent faire la même chose en même temps, sans avoir aucune marge de choix, aucune ou peu d'adaptation à leurs besoins.

- Le numérique est pour partie substitutif d'éléments voire de la totalité de processus constitutif d'un dispositif de formation : l'enseignant met à la disposition des étudiants un certain nombre de ressources qu'ils peuvent atteindre à distance. On pensera aussi à des dispositifs entièrement à distance où toutes les étapes de la formation nécessitent l'usage du numérique (supports pédagogiques informatisés et recours au numérique pour toute communication entre formateur/tuteur et apprenants et entre apprenants).

- Le numérique utilisé pour la formation est accompagnateur favorisant un renforcement de processus existants : cet usage a pour objectif de faire accéder l'étudiant au programme prévu pour qu'il s'entraîne à acquérir des concepts et des compétences visés dans la discipline. Quelques heures sont donc remplacées par des activités d'autoformation planifiées par l'enseignant mais qui peuvent être tutorées par d'autres personnes.

- Le numérique permet de redistribuer des processus anciens ou de lier ensemble des éléments qui auparavant ne pouvaient être appréhendés que de manière linéaire : il s'agit ici de la possibilité de casser certaines successions traditionnelles en formation des enseignants : commencer la formation par un exposé magistral puis introduire des travaux pratiques, des exercices, et enfin un test, en offrant des possibilités de mixer différentes phases et d'introduire de manière flexible du tutorat, du travail entre pairs.

Il existe donc différents rapports d'enseignement-apprentissage autour de l'utilisation du numérique dans la formation qui relèvent de paradigmes éducatifs différents. Ces différentes situations, pédagogiquement inventives, ne correspondent pas toujours à des stratégies concertées mais sont parfois le résultat de décisions locales, voire individuelles.

2 L'enseignement des langues et le défi du numérique

L'enseignement des langues diffère également selon les niveaux d'enseignement, les façons d'enseigner, les publics présents dans les classes et les contraintes de parcours. L'analyse de ce que les usages du numérique génèrent pour l'enseignement des langues impose de prendre en compte cette réalité multiple. Le numérique amplifie-t-il, réduit-il, modifie-t-il ces différences ? Ou amène-t-il à penser différemment l'enseignement des langues de manière plus globale ?

Il existe actuellement une variété d'usage et une multiplicité d'outils et de pratiques pédagogiques qui évoluent grâce au numérique. Nous passerons en revue trois exemples de dispositifs numériques permettant de constater l'énorme potentiel qui s'offre aux enseignants et apprenants en milieu universitaire.

2.1 Numérique et communautés web 2.0

Les technologies du web 2.0 ont permis d'ouvrir de nouvelles pistes dans l'apprentissage des langues, que ce soit par le développement d'outils, la mise en place de modes d'interactions innovants ou par leur potentiel collaboratif qui facilite la co-élaboration de ressources et la co-construction du savoir (Loiseau, Potolia et Zourou, 2011).

En effet, le web 2.0 permet aux apprenants de créer, diffuser, partager et manipuler différents types de contenus ensemble. Le travail collectif au sein de communautés tend donc à se développer (Zourou, 2012) et les utilisateurs peuvent s'impliquer à différents niveaux : traductions, *bugs tracking* et jusqu'à la constitution d'équipes pédagogiques afin d'améliorer le contenu, produire des ressources ou outils pour l'apprentissage des langues.

Quelques expériences sont faites dans le domaine pédagogique, avec des approches qui rappellent les pratiques collaboratives et renforcent le sentiment d'appartenance à une communauté. Parmi les nombreux types de collectifs d'apprenants de langues en ligne, nous citons les communautés web 2.0 dotées de parcours d'apprentissage comme *Babbel*, *Busuu* et *Livemocha.* Le succès de ce type de sites communautaires d'apprentissage des langues a été motivé par le nombre important d'utilisateurs et des langues apprises.

Loiseau, Potolia et Zourou (2011) nous rappellent quelques caractéristiques de ces trois sites d'apprentissage issues du courant web 2.0. Premièrement, l'un des dénominateurs communs de ces sites est de permettre à l'utilisateur de jouer tantôt le rôle d'apprenant, tantôt celui de tuteur. Deuxièmement, ces sites sont conçus à partir de briques élémentaires similaires :

- la leçon (ou présentation des notions à acquérir) ;
- des exercices structuraux ou calqués sur le modèle de la leçon, qui sont corrigés automatiquement ;
- des exercices de production écrite et orale, corrigés par les utilisateurs (ceux qui acceptent d'endosser le rôle de tuteur) ;
- des modalités d'interaction synchrones ou asynchrones avec d'autres utilisateurs (tuteurs) dans le cadre de la séquence en utilisant les outils de communication proposés par la plateforme.

On remarque toutefois que ce type de dispositif s'accompagne souvent d'un retour à des exercices de type structural et à des activités peu innovantes qui ramènent à une conception traditionnelle et béhavioriste de l'apprentissage, ce qui pose la question du caractère innovant des activités proposées (Demaizière et Grosbois, 2014).

2.2 Numérique et innovation de l'enseignement des langues en ligne

Le numérique peut être un moteur d'innovation au niveau didactique, technopédagogique et organisationnel à condition qu'il prenne en compte la trilogie incontournable : institution, dispositif et usages. Ces usages étant eux-mêmes à prendre en compte à partir du triangle didactique en reliant les usagers (apprenant et enseignant) et l'objet d'apprentissage : la langue (input et output) (Rivens Mompean, 2013).

Parmi les projets visant la rénovation des pratiques et l'innovation de l'enseignement-apprentissage des langues, nous citons l'exemple du projet IDEFI Innovalangues (2012-2018) qui s'ancre dans une perspective de recherche-développement dans laquelle les créations didactiques et technopédagogiques sont tournées vers l'amélioration de l'existant par la mise en œuvre de solutions innovantes.

Ce projet, porté par l'Université Grenoble-Alpes, vise à mettre en place un écosystème numérique dédié à la formation en langues et à porter le degré de maîtrise en langues du public universitaire à un niveau B2 certifié.

La volonté d'améliorer et de transformer les pratiques de formation en langues se traduit par l'inscription dans une démarche méthodologique commune visant la « mise à disposition d'une offre diversifiée et hautement flexible de modèles de formation » (Masperi et Quintin, 2014).

Une des idées-force mises en avant par les indicateurs du projet est concevoir et mettre en place des parcours didactisés pour l'enseignement-apprentissage de six langues-cibles : italien, anglais, chinois, espagnol, japonais et FLE. Ces parcours seront accessibles à partir d'un environnement numérique « open source », libre de droits, au service de la collaboration, particulièrement flexible et hautement adaptable aux différents contextes rencontrés sur le terrain de la formation (Masperi et Quentin, 2014).

Les auteurs soulignent quelques caractéristiques principales des parcours proposés aux utilisateurs (concepteurs, apprenants, tuteurs) :

- un parcours permet à un apprenant ou à un groupe d'apprenants de se mouvoir au sein d'une unité de formation (un module, un cours, etc.) ;
- pour le même ensemble de ressources proposé au sein d'une unité de formation, il peut exister des parcours différents, conçus pour des profils ou des besoins spécifiques d'apprenants ;
- un parcours, défini généralement par un concepteur, peut être adapté, précisé (voire créé de toutes pièces par l'apprenant lui-même).

La finalité est de rendre l'apprenant auteur de son propre apprentissage, capable de s'auto-évaluer, d'identifier ses besoins et construire son parcours de formation.

Le projet constitue un contexte propice permettant d'alimenter la réflexion autour de l'innovation de la démarche didactique et ingénierique pour la conception de parcours en ligne. Il s'agit particulièrement de la prise en compte de la dimension systémique liée à l'interrelation entre (1) les améliorations technologiques et l'évolution des attentes des enseignants et de leurs apprenants ; (2) les ressources / outils disponibles et la conception des activités innovantes ; (3) le diagnostic évolutif du niveau de l'apprenant et le contenu des parcours d'apprentissage personnalisé proposés.

2.3 Numérique et échange avec des natifs : tandem et télécollaboration

Les technologies facilitent les contacts à distance et permettent d'intégrer des locuteurs natifs pour échanger à l'écrit comme à l'oral. On peut penser au programme **Tandem** qui continue aujourd'hui avec un appui sur le numérique (Helmling, 2002 ; Lewis et Stickler, 2007).

La télécollaboration permet également de faire interagir à travers Internet des apprenants de langues et de cultures différentes dans un cadre institutionnel. Ces échangent poursuivent des objectifs langagiers, interculturels ou numériques.

Nous citerons l'exemple du projet européen *Galanet* (Degache, 2003) qui a pour objectif de faciliter les échanges plurilingues. Dans ce dispositif, qui repose sur l'intercompréhension entre langues romanes (espagnol, catalan, français, italien, portugais), les potentialités offertes par la proximité des langues sont exploitées et mises à profit pour que les apprenants développent des compétences dans les langues avec lesquelles ils entrent en contact au travers d'une participation à un projet.

3 Formation des enseignants aux usages du numérique en contexte universitaire

Depuis plusieurs décennies, les enseignants universitaires sont fortement encouragés à utiliser le numérique. Cependant, si l'usage de ces outils se développe progressivement, on observe malgré tout que de nombreux enseignants n'adhèrent pas à cette démarche et montrent de la réticence à s'impliquer. La plupart d'entre eux restent dans une posture de transmission frontale de connaissances, avec la figure dominante du cours magistral.

Toutefois, le numérique représente un énorme potentiel, dont il serait dommage de se priver. Par exemple, les technologies, avec la diversité d'outils dont on dispose actuellement, contribuent sans conteste à la mise en place de l'agir avec l'autre. Elles facilitent les interactions à distance avec des natifs et des non-natifs, le contact des langues et des cultures, permettent un travail individuel voire individualisé mais aussi collectif (Grosbois, 2015).

En conséquence, le développement professionnel de l'enseignant devrait passer par une formation initiale et continue des enseignants qui privilégie le travail en réseaux et l'intégration des technologies dans l'activité enseignante.

Les grands axes d'une formation des enseignants au numérique peuvent s'articuler autour de l'acquisition de cinq compétences principales permettant de :

- réfléchir et maîtriser suffisamment la culture générale du domaine ;
- acquérir une formation technique, non uniquement basée sur de simples entrainements manipulatoires, mais également sur une réflexion sur la relation entre manipulations et fonctionnalités plus générales ;
- étudier et expertiser des ressources numériques : il convient alors de donner des éléments pour une expertise argumentée afin que les choix optimaux soient faits pour un achat ou un usage de ce qui est déjà proposé ;
- acquérir du savoir didactique et du savoir-faire pédagogique par le biais du numérique lui permettant d'enrichir ses pratiques ;
- concevoir des produits en prenant en compte les méthodologies de création de ressources et pas uniquement la médiatisation proprement dite (Othman, 2015).

Notons également que l'on ne peut séparer sans risques une formation au numérique de compétences didactiques et pédagogiques fondamentales qu'il ne faut pas considérer comme allant de soi. Le retour sur les compétences de base du métier et l'ouverture pluridisciplinaire (sciences de l'éducation, sociologie, gestion de l'innovation, etc.) sont incontournables si l'on ne veut pas enfermer la formation au numérique dans une approche purement techniciste et si l'on veut éviter des dérives mal contrôlées.

Conclusion

Dans cet article, nous avons tenté, à l'aide de quelques exemples, de suggérer divers usages du numérique pour l'enseignement universitaire. À travers ces trois exemples, nous pouvons constater que la didactique des langues et du plurilinguisme est favorisée par le numérique dans la mesure où cette diversité caractérise précisément les échanges dans les espaces communautaires en ligne.

Nous observons à travers ces exemples que le développement des usages du numérique amène à soulever aujourd'hui la question beaucoup plus large de la pédagogie de l'enseignement supérieur. Ainsi, le numérique semble se révéler une occasion d'amener une réflexion innovante sur la manière de former les étudiants en général.

Cependant, pour que cette occasion soit saisie, il est nécessaire selon nous d'élargir le champ de la réflexion sur les usages du numérique à l'université dans deux directions : celle de la pédagogie universitaire, qui considère le numérique comme un outil à mettre au service des apprentissages, et celle de la professionnalité et de la formation initiale et continue des enseignants.

Bibliographie

Barbot, M.-J. et Jacquinot-Delaunay, G. (2008). « Des ressources pédagogiques aux usages : vers l'autonomisation de l'étudiant ? ». In Jacquinot-Delaunay, G. et Fichez, É. (dir.), p. 143-178.

Candelier, M. (2008). « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre ». *Recherches en didactique des langues et des cultures (RDLC) – Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 5, p. 65-90 : http ://acedle.org/spip.php ?article1009.

Demaizière, F. (1986). *Enseignement assisté par ordinateur*. Paris : Ophrys.

Demaizière, F., Dubuisson, C. et Blanvillain, O. (1992). *De l'EAO aux NTF – Utiliser l'ordinateur pour la formation*. Paris : Ophrys.

Demaizière, F. et Zourou, K. (dir.) (2012). *Médias sociaux et apprentissage des langues : (r)évolution ? – Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 15, n° 1 : http ://alsic.revues.org/2399.

Demaizière, F. et Grosbois, M. (2014). *Numérique et enseignement-apprentissage des langues en Lansad – Quand, comment, pourquoi ?*, *Alsic*, vol. 17 : http ://alsic.revues.org/2691.

Degache, C. (dir.) (2003). *Intercompréhension en langues romanes – Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues, de Galatea à Galanet – Lidil*, n° 28.

Grobois, M. (2012). *Didactique des langues et technologies : de l'EAO aux réseaux sociaux.* Paris : Presses de l'Université Paris-Sorbonne.

Grosbois, M. (2015). « S'approprier le numérique : réussite ou échec ? Pour qui, pourquoi, comment ? ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, vol. XXXIV, n° 2 : http ://apliut.revues.org/5168.

Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues.* Paris : Didier.

Haeuw, F. (dir.) (2002). *Compétice : outil de pilotage par les compétences des projets TICE dans l'enseignement supérieur* : http ://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/index.php.

Loiseau, M., Potolia, A. et Zourou, K. (2011). *Communautés Web 2.0 d'apprenants de langue avec parcours d'apprentissage : rôles, pédagogie et rapports au contenu.* Actes d'EIAH'2011 : « À la recherche des convergences entre les acteurs des EIAH ».

Mangenot, F. (2013). « Internet social et perspective actionnelle ». *Recherches et applications. Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues*, n° 54, p. 41-51. Paris : CLE International.

Masperi, M. (dir.) (2013). Apprendre à s'autoformer en langues : approches créatives et outils numériques. *Les Langues modernes*, n° 4-2013, APLV, Paris.

Masperi M., Quintin J.-J., (2014), *L'innovation selon Innovalangues*, dans da Elsa Del, Col LEND, lingua e nuova didattica, 4/2013.

Othman, S. (2015). Vers une formation réflexive aux TIC des futurs enseignants égyptiens de langues étrangères. *Dialogues et cultures*, n° 61.

Rivens Mompean, A. (2013). *Apprentissage des langues en autonomie dans un dispositif institutionnel avec le numérique – Approche par la complexité.* Habilitation à diriger des recherches. Université du Havre.

Rivens Mompean, A. (2014). « Les centres de langues : des dispositifs pluriels à un dispositif modélisé ? ». *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 17 : http ://alsic.revues.org/2747.

Apprentissage personnalisé : les possibilités du Web 2.0

Mona Laroussi

Directrice exécutive de l'Institut de la Francophonie pour l'ingénierie de la connaissance et des formations à distance (IFIC) (Tunisie)

Introduction

Les environnements d'apprentissage en ligne sont perçus comme permettant d'adapter les contenus d'apprentissage, d'individualiser les parcours de formation et de personnaliser les interactions entre enseignants et apprenants. Cette individualisation et cette personnalisation peuvent être favorisées par une co-construction et une coévolution du dispositif ainsi que par des services et des outils le permettant.

Les environnements d'apprentissage en ligne ont été enrichis ces dernières années par les outils Web 2.0. Certains auteurs appellent ces environnements augmentés « e-learning 2.0 » ou « apprentissage 2.0 ». Nous nous sommes posé la question, dans un article publié en 2011 (Laroussi, 2011), de savoir si cet apprentissage était un mirage ou un virage.

Les outils 2.0 ne se réduisent pas à de simples outils et ressources technologiques pour mieux enseigner et pour mieux faire apprendre. Ils infèrent des modifications importantes dans la société, dans l'enseignement, dans les connaissances, dans les accès aux savoirs, dans le métier de tuteur et d'enseignant. Ce sont certaines de ces modifications qui créent ce que nous appelons aujourd'hui la société 2.0 connectée et « intelligente », une société où les artéfacts de tous les jours sont des artéfacts d'apprentissage et où les limites entre les apprentissages formels et informels ne sont plus visibles. De nouvelles problématiques se posent, liées notamment à l'enseignement.

L'une des mutations majeures apportées par les Web 2.0 est la structuration en réseau. Nous sommes habitués à des structures arborescentes, pyramidales, hiérarchiques, nous accédons à des informations ou nous entrons en contact avec des personnes, le plus souvent par des processus arborescents. Les Web 2.0 nous permettent de circuler dans les réseaux, par exemple, nous sommes inscrits sur plusieurs réseaux, nous

apprenons à travers les informations partagées et nous avons la possibilité de passer de l'un à l'autre par un simple clic : de Facebook vers YouTube et de YouTube vers Twitter, etc.

Avec les réseaux, nous ne disposons plus d'un seul et unique chemin pour accéder à l'information, nos chemins s'entrecroisent, s'entremêlent et se démêlent. Un chemin n'est jamais imposé, l'apprenant ainsi que les enseignants peuvent personnaliser, contextualiser et modifier au gré des jours leurs apprentissages. Les réseaux sont en constant enrichissement, ils se complexifient en permanence, les rôles des acteurs se diversifient et se superposent. Nous avons une communication en étoile où chaque acteur peut communiquer en même temps avec plusieurs.

Comment imaginer que, dans une société où la connaissance se propage et s'approprie « dans le désordre » un système éducatif puisse rester organisé de façon transmissive où l'enseignant est toujours le seul maître à bord.

Cette structure désordonnée et en réseau transforme notre économie (Uber) et notre société tout entière, elle transformera certainement notre éducation, notre relation à l'information et par rapport au savoir. Le réseau crée un espace « d'intelligence collective », « d'intelligence partagée » (Maulini, 2005).

Dès lors, plusieurs questions se posent : qu'est-ce qu'un apprentissage personnalisé, comment peut-on personnaliser les parcours et les acquisitions des connaissances ? Comment peut-on vérifier que les contenus disponibles répondent aux besoins et comment pérenniser les accès et les savoirs ?

Cela nécessite, entre autres, que les enseignants aient non seulement une connaissance de leurs matières et de leurs domaines mais également de nouvelles compétences d'animateur de communauté, de diffuseur d'information, d'intégrateur de contenu.

Nous présentons dans cet article la définition de l'apprentissage personnalisé et des outils Web 2.0, les nouvelles compétences que les enseignants devraient acquérir, ainsi que les différents usages des outils pour l'apprenant et pour le tuteur.

1 Apprentissage personnalisé

La personnalisation de l'apprentissage est une approche éducative qui se situe dans un espace intermédiaire (Dumazedier, 1995), à la rencontre de l'institution éducative (dispositifs d'enseignement-apprentissage en ligne) et de l'apprenant (profil personnel, profil d'apprenant, profil professionnel), dans un contexte social d'apprentissage à vie (formel, non formel et informel) (Sauvé et Wright, 2008). La personnalisation consiste donc en la possibilité pour chaque utilisateur de personnaliser son utilisation de la plateforme en termes d'affichage, fonctionnalités, etc.

La personnalisation peut se faire par l'apprenant lui-même mais elle peut également se produire automatiquement par le système et dans ce cas, le modèle de l'apprenant joue un rôle essentiel dans le processus. Nous nous sommes posé la question, dans ce qui suit, de savoir à la fois si l'apprenant peut personnaliser son apprentissage, comment il peut le faire et à quelles conditions, et quelles compétences sont aujourd'hui nécessaires à l'enseignant pour appréhender les étudiants de manière pertinente.

2 Évolution des rôles des acteurs par le Web 2.0

Les inégalités d'accès aux outils 2.0 pour modéliser des activités d'apprentissage persistent. Ces inégalités concernent les pays, les régions et les foyers, tant il est vrai que tous les apprenants ne disposent pas des mêmes ressources et autres dispositifs numériques.

Les technologies numériques sont très présentes dans la vie des étudiants (échanges par SMS, recherche aisée sur le Net par plusieurs dispositifs, connexion quasi permanente). L'appropriation de la technologie est un phénomène en constante démocratisation et de plus en plus généralisé. Dans ces conditions, une question se pose : ces pratiques ont-elles changé le rôle des différents acteurs ? Si oui, de quelle manière ?

Avec ces outils, il est très difficile de cerner le rôle de chaque acteur (apprenant, enseignant) ; une chose est en revanche certaine : le rôle classique attribué à l'enseignant de détenteur et de diffuseur de l'information a largement été battu en brèche. Dans ce qui suit, on expliquera plus en détail les nouvelles fonctionnalités liées à ces nouveaux usages.

La société 2.0 et le caractère invasif des technologies, comme l'a souligné la Commission européenne dans ses tentatives de définition d'un cadre commun, « imposent aux enseignants de nouvelles compétences, notamment la compétence pour le travail collaboratif et le travail en équipe » (Cornu, 2007). Cette compétence des enseignants ne saurait en aucun cas être considérée comme acquise de manière définitive. Elle doit plutôt être pensée comme évolutive : l'enseignant doit avoir la « compétence à acquérir de nouvelles compétences » (*id.*). Il doit être capable d'organiser différemment le temps et l'espace de l'école (en s'appuyant sur les outils adaptés) et dans l'espace-temps qu'il a construit et s'est approprié, de mettre en œuvre des pédagogies de type hybride, combinant les activités synchronisées à distance, les activités en classe complète et celles organisées en groupe ou sur une base individuelle, les activités mobiles et celles plus statiques, etc. Non seulement il doit présenter des compétences variées, mais il lui faut également démontrer des qualités de l'ordre de l'aptitude à envisager la diversité (celle des apprenants, des pédagogies, des outils et des ressources, des accès aux savoirs, des moyens et des dispositifs d'accès au savoir, etc.). Être enseignant, dans le sens de l'intérêt commun et partagé, signifie plus que jamais, à partir d'une formation initiale supérieure nourrie par la recherche, se placer dans une perspective de formation « tout au long de la vie » et un développement professionnel continu, en partenariat avec l'ensemble des acteurs en lien avec le monde de la formation. L'enseignant doit acquérir et entretenir des compétences pour travailler avec les savoirs dans toutes leurs dimensions et leur complexité ; des compétences pour travailler avec des personnes individuellement et collectivement, pour construire et faire s'épanouir une « intelligence collective » ; des compétences pour œuvrer dans et pour la société 2.0.

L'apprenant peut construire son propre apprentissage, des études (Attenoukon, 2006) ont montré que les étudiants sont à l'aise avec les outils 2.0 et qu'ils les utilisent de plus en plus dans leur vie quotidienne et dans leurs apprentissages. Ils accèdent par un simple clic à une banque de ressources, ressources qu'ils peuvent annoter, commenter

et même noter. Ils interagissent et apprennent en groupe virtuel. Ils sont devenus des scénaristes de leurs propres parcours. Ces parcours sont souvent enrichis par de nouveaux outils. Ce sont ces outils qui sont présentés ci-dessous.

3 Les outils Web 2.0

3.1 Présentation

Le nombre d'ordinateurs portables augmente tous les jours. Internet nous offre la possibilité d'accéder à une quantité de plus en plus importante d'informations réparties à travers des centaines de milliers d'ordinateurs. Internet nous offre également la possibilité de nouvelles formes de communications électroniques (courriel, chat, forums). Le paramétrage et le détournement de telles applications permettent leur usage en enseignement. Le terme utilisé pour définir ces applications est usuellement le Web 2.0 (O'Reilly, 2005).

3.2 Usage pédagogique

Aujourd'hui, une personne qui souhaite apprendre peut se connecter à Internet, s'abonner à des flux de syndication (RSS, ATOM), à des alertes ou bien démarrer des conversations sur un sujet donné via un blog, rechercher des définitions sur Wikipédia. Une fois l'information récoltée, cette personne peut l'enrichir et la redistribuer à son tour.

3.3 Classification

Les outils peuvent être classés selon leur utilisation. La focalisation n'a pas été mise sur les outils les plus avancés technologiquement mais plutôt sur les outils qui ont radicalement changé notre façon de travailler. Le tableau 1 énumère / indique les caractéristiques des différents outils Web 2.0.

Il est à noter que ces nouveaux outils sont multifacettes. Leur utilisation en association a mené à de nouveaux systèmes. L'information est transmise d'une manière très transparente entre les différents systèmes, et une fonctionnalité créée dans un outil peut être incluse ou rendue disponible dans un autre.

3.4 Caractéristiques et impacts

Le tableau 2 synthétise quelques caractéristiques qui définissent les nouvelles technologies et identifie leurs effets positifs et négatifs dans les pratiques courantes.

4 Apprentissage personnalisé par le Web 2.0

Aujourd'hui, les étudiants interagissent différemment avec les technologies et les utilisent intelligemment pour compléter leur apprentissage. Plusieurs chercheurs se sont penchés sur ces usages (Conole, 2008 ; Salaway, 2007). Ces recherches complètent un programme d'expérimentation mis en place par JISC Royaume-Uni. Ces recherches explorent la notion de « *net generation* ».

Tableau 1

Fonction	**Outils Web 2.0 associés**
Texte et manipulation des données	Google docs
Présentation et dissémination	Slideshare, Flickr, YouTube, Ajax technologies, Flash animations
Analyse des données	Outils de manipulation multimédia permettant les annotations des données et l'analyse collaborative des données
Recherche et manipulation d'information	Google, Wikipedia, RSS
Sauvegarde et gestion d'information	Bookmarking social, blogs, wikis
Gestion personnelle	Calendrier partagé en ligne, To do list
Gestion de projet	Environnement collaboratif de travail (Sharepoint)
Communication	Conférence audio et vidéo (Skype Elluminate), blogging, podcasts, micro-blogging (Twitter)
Visualisation et remue-méninges	Gliffy, outils de sens (Compendium, Cohere)
Guidage et suivi	Plannings pédagogiques, réseaux sociaux et communautés de pratique (Facebook, Linked in), les mondes 3D immersifs (Minecraft)
Évaluation	PLE l'utilisation d'agrégateurs iGoogle, Pageflakes et Netvibes

Tableau 2

Technologie	**Avantages**	**Inconvénients**
Ressources libres	Utilisation et réutilisation intéressantes par les spécialistes	Parfois inappropriées au cursus
Accès ubiquitaire	La technologie comme outil fondamental pour l'apprentissage	Renforce la fracture numérique
Plusieurs canaux de communication	Augmentation des possibilités de dialogue	La voix est fragmentée
Outils libres	Adaptativité	Les institutions ne suivent pas les acquis des apprenants.
Distribution instantanée et multiple	L'information est déclinée sous plusieurs formes afin de répondre aux différents besoins	Pas de centralisation de l'information
Contenu créé par l'apprenant	Variété de contribution individuelle	La qualité et la cohérence des cours ne sont pas garanties
Profil social	Connaissance partagée	Utilisation de l'information personnelle dans d'autres buts

Les étudiants utilisent les technologies comme des outils indispensables pour l'apprentissage, ils possèdent un ordinateur portable avec une grande connectivité pour complémenter des dispositifs mobiles de plus en plus attrayants (lecteur mp3, téléphone portable, PDA, etc.). Ils utilisent une variété d'outils et de ressources pour étayer leur apprentissage. Ces outils épousent généralement leur style d'apprentissage et de communication.

Internet représente la première source d'information pour les étudiants. Cette information est principalement recueillie via Google et Wikipédia, mais également par des sites de pair à pair. Nous assistons également à un nouvel usage : l'apprenant est passé d'un simple utilisateur de site de réseau social à un créateur de contenu. La télévision et la messagerie électronique ont été supplantées par la télévision à la demande et des outils de réseaux sociaux (Skype, Twitter).

Plusieurs chercheurs soutiennent l'idée que les étudiants d'aujourd'hui apprennent différemment. Ils utilisent des fragments d'informations avec des représentations multimodales et multiplateformes. Ils apprennent davantage à travers l'interaction et l'expérience que par les guides et les livres. D'autres chercheurs soutiennent le fait que ces apprenants manquent d'habilité et de compétences académiques en dépit du fait qu'ils ont grandi immergés dans la technologie. Ils naviguent aisément sur le Web pour trouver la bonne information, mais n'ont pas les compétences ni le recul nécessaires pour procéder à une lecture critique de la ressource trouvée ou l'évaluer avec pertinence.

Conclusion

Les étudiants « changent » naturellement, puisque le renouvellement des cohortes s'effectue automatiquement, tandis que les enseignants doivent effectivement changer à l'échelle individuelle : la population étudiante a évolué (de manière biologique, un étudiant actuel, à l'échelle individuelle, n'a pas changé), alors que l'évolution de la population enseignante suppose un double mouvement, individuel et collectif.

Il est vrai qu'un grand nombre d'enseignants utilisent les technologies dans leur enseignement et dans leurs recherches. Mais cette utilisation est loin d'être ubiquitaire et dans certains cas de figure, elle reste encore au stade de l'innovation. Innovation qui est loin d'être valorisée par les institutions qui continuent à utiliser de vieux barèmes pour la promotion des enseignants.

Certains enseignants s'engagent dans les blogosphères et participent aux communautés de pratiques par l'intermédiaire des réseaux sociaux. Cependant la majorité est constituée d'enseignants qui y sont par intérêt pour la technologie elle-même, plutôt que d'enseignants qui essaient de maîtriser ces outils pour les utiliser dans leur vie professionnelle.

La question se pose de savoir le pourquoi de cette grande divergence entre l'utilisation de la technologie par les étudiants et par les enseignants. Invoquer pour unique raison le conflit intergénérationnel est assez réducteur et insuffisant. Il serait plus intéressant de se pencher sur le contexte culturel dans lequel chaque groupe évolue. La recherche est encore plus privilégiée que l'enseignement. Le phénomène s'observe

nettement dans le domaine de la recherche : pour faire évoluer une carrière, ce sont avant tout les publications et non pas les cours qui comptent, et encore moins les aspects pédagogiques du cours. Les réseaux sociaux effraient aussi les enseignants qui essaient de sauvegarder leur vie privée, ou du moins craignent pour leur intégrité de ce point de vue.

L'enseignant est également submergé par une quantité importante de travail, non seulement pédagogique mais aussi administratif, et ne dispose pas du temps nécessaire pour tester tous les outils, se les approprier et démontrer leur utilité. Il craint sans doute également une perte d'autorité au milieu de ces environnements.

Quel type de support de cours est apprécié ? efficace ? pertinent ? – pour les enseignants et les apprenants. Qui doit le rédiger ? Qui pour assurer le tutorat et l'annotation des cours ? Qui encadrera les projets et les travaux des étudiants ? des enseignants pédagogues ? des documentalistes ? des technologues ? Ce sont très certainement tous les acteurs qui, ensemble, doivent être impliqués dans la réflexion sur ces questions et dans la création des cours susceptibles de répondre de la manière la plus juste possible aux défis pédagogiques lancés par les évolutions du numérique.

Bibliographie

Attenoukon, M. B. « Constraining the absolute age of multiple fabric-forming events in polymetamorphic argillites, merrimack terrane, massachusetts », *Geological Society of America Abstracts with Programs*, vol. 38, n° 2. 2006.

Conole, G., De Laat, M., Dillon, T., & Darby, J. (2008). « "Disruptive technologies", "pedagogical innovation" : What's new ? Findings from an in-depth study of students' use and perception of technology », *Computers & Education*, 50(2), 511-524.

Cornu, Bernard. « Enseigner et apprendre dans la société du savoir : enjeux et questions... », *Mathéma-TICE*, n° 5, mai 2007.

Dumazedier, J. (1995). « Aides à l'autoformation : fait social d'aujourd'hui », *Éducation permanente*, (122), 243.

Ertmer, P. A. (2005). « Teacher pedagogical beliefs : The final frontier in our quest for technology integration ? », *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25-39.

Sauvé, L., & Wright, A. (2008). « Personalized learning for online training : A decade of francophone research. Learners in midlife », *Graduate Education and Workplaces in Canada*, 161-197.

Laroussi, M. (2011). « E-learning 2.0, virage ou mirage ? », *in* Ben Henda M. & Tonyé E., *TIC et éducation en Afrique : applications, recherche et perspectives*, L'Harmattan, 57-70.

Maulini, Olivier (2005). *Questionner pour enseigner et pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe*, ESF éditeur.

O'Reilly, T. (2005). « O'Reilly Spreading the Knowledge of Innovators », *What is Web*, 2.

Salaway, G., & Caruso, J. (2008). *The Ecar Study of Undergraduate Students and Information Technology*, 2007-key findings.

De la praxéologie à la théorétique par la nécessaire mise en réseau des ressources plurilingues et numériques

Serge Borg

Professeur des universités. Laboratoire ELLIADD – EA 4661 –
Université de Bourgogne Franche-Comté à Besançon. Président du forum mondial HERACLES

Introduction

S'il est une composante universitaire qui conjugue avec talent le plurilinguisme dans la dynamique numérique, c'est sans nul doute le centre universitaire de langues. À la croisée de nombreux enjeux institutionnels, formatifs et de recherche, il se redéfinit actuellement sur le modèle multipolaire en termes d'*objet* d'enseignement des langues (langue étrangère, sur objectifs spécifiques, sur objectifs universitaires) et de *projet* à la foisprofessionnel et académique (apprentissage purement linguistique, préparation aux mobilités étudiantes, maîtrise de la rédaction de travaux scientifiques : mémoires, thèses, articles, etc.). Nous les explorerons à la lumière d'expériences de terrain où l'approche praxéologique, basée sur l'observation et l'expérimentation méthodologiques, engendre une modélisation et une théorisation fécondes pour la recherche en sciences du langage et en didactique des langues-cultures. Pour ce faire, nous revisiterons les déclinaisons du plurilinguisme en contexte universitaire, dans le cadre précis qu'offrent les centres de langues, ainsi que la galaxie du numérique qui en constitue le vecteur à la fois d'appropriation linguistique, mais aussi de diffusion culturelle. Enfin, nous mettrons en évidence la nécessaire mise en réseau des ressources plurilingues et numériques, à la fois pour l'acquisition des langues, mais également pour la recherche qui est une finalité affichée au sein de l'Alma Mater.

1 Les déclinaisons du plurilinguisme en contexte universitaire

Le plurilinguisme que l'on retrouve explicitement à l'œuvre en contexte universitaire, et plus particulièrement au sein des composantes que représentent les centres de langues, revêt plusieurs configurations structurelles. Nous en distinguerons trois :

1.1 Le plurilinguisme curriculaire

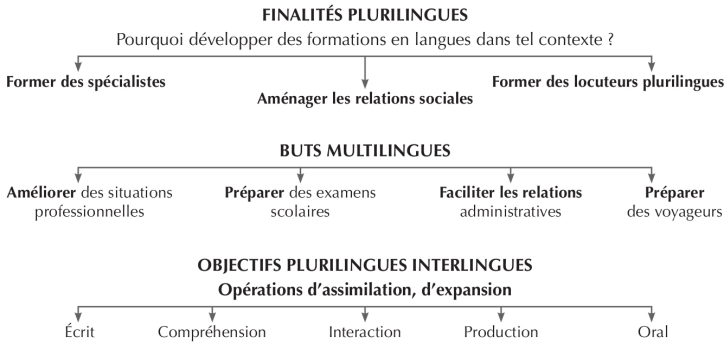
Il est consubstantiel à la structure et aux objectifs mêmes des centres de langues. En effet, ils sont, par définition, et par excellence, le lieu où plusieurs langues se côtoient, s'(entre)croisent et interagissent. Cela impacte directement l'élaboration de cursus d'enseignement où des parcours plurilingues peuvent être articulés sur plusieurs séances (mensuelles, trimestrielles, semestrielles) et dispensés par plusieurs enseignants, comme de nombreux centres de langues l'ont déjà réalisé, notamment dans le cadre du programme *Eurom4*, une méthode d'enseignement simultané des langues romanes : portugais, espagnol, italien, français. Un apprentissage plurilingue original, centré sur la compétence de compréhension qui expose un enchâssement de transversalités orales, morphosyntaxiques et lexicales de nature à favoriser l'acquisition, en synchronie, de ces quatre langues (dont l'une doit être obligatoirement la langue maternelle de l'étudiant).

Outre le fait que cette pratique novatrice mette l'accent, dans le processus de lecture, sur les compétences métadiscursives acquises dans la pratique de la langue maternelle, elle offre un scénario curriculaire de nature à diversifier l'enseignement-apprentissage des langues dans le cadre de l'acquisition de compétences partielles (ici, la compréhension), considérant les langues, non plus comme un simple objet de savoir en soi, mais comme un véritable outil d'accès à la connaissance et à l'information.

Dans le même registre du plurilinguisme curriculaire, nous citerons le projet européen *Galanet* (Degache, 2003) qui se fixe, de manière explicite, l'objectif de faciliter les échanges plurilingues au sein d'un dispositif basé sur l'intercompréhension entre langues romanes, à savoir l'espagnol, le catalan, le français, l'italien et le portugais.

On voit ainsi la portée de ce type de plurilinguisme curriculaire dans le cadre de recherches doctorales (références bibliographiques) ou pour la compréhension d'une langue française sectorielle, sur objectifs spécifiques (journalisme, domaine médical, commercial, technique, culturel, etc.).

Dans cette perspective, il n'est pas inintéressant de rappeler les finalités plurilingues, les buts multilingues et les objectifs plurilingues interlingues, tels que définis par Daniel Hameline (1979), dans le schéma suivant :



1.2 Le plurilinguisme « en immersion »

La particularité des centres de langues réside indiscutablement dans une offre de formation linguistique plurilingue que l'on ne retrouve nulle part ailleurs, notamment en matière d'immersion. Prenons le cas d'un centre, en France, où un étudiant français apprend le chinois et peut ainsi bénéficier de la présence, sur site, d'un étudiant chinois venu apprendre le français en milieu homoglotte. Tous deux disposent ainsi de la possibilité d'échanger en situation de communication réelle, authentique, et de mesurer ainsi les progrès accomplis dans le cadre d'interactions avec un véritable locuteur natif.

De nombreux centres de langues structurent cette richesse de ressources humaines, en constituant des « tandems » (français / anglais, français / allemand, français / arabe, etc.) pour se retrouver en situation informelle (repas communs, activités culturelles, etc.). À l'évidence, ce « plurilinguisme en immersion » ne peut se réaliser avec autant de facilité, dans le cadre du département des sciences du langage, de français langue étrangère ou de langues, lesquels poursuivent un tout autre objectif en formation initiale et ne bénéficient pas de la souplesse nécessaire à la mise en place de ce type de pratiques plurilingues.

1.3 Le plurilinguisme dans les services universitaires

C'est là encore une spécificité (pour ne pas dire une exclusivité) des centres universitaires de langues qu'il convient de souligner. Elle place le plurilinguisme dans une logique de services à l'attention des autres composantes de l'université, notamment des relations internationales et surtout des laboratoires de recherche.

En effet, dans le cadre de la préparation aux programmes de mobilités (entrantes et sortantes) à l'attention des étudiants, mais aussi des enseignants-chercheurs, les centres de langues offrent des formations intensives pour préparer aux différents pays où se trouvent les universités partenaires d'accueil (programmes Erasmus, assistanat de langues, etc.). Ils adoptent ainsi la posture d'un plurilinguisme « sur mesure » pour répondre aux attentes de ces différents programmes d'échanges, essentiels pour le rayonnement international des universités.

Il en va de même pour l'action des centres universitaires de langues en direction des laboratoires de recherche et des écoles doctorales. Leurs besoins respectifs pour la compréhension et la rédaction des travaux scientifiques plurilingues (mémoires, thèses de doctorat, rédaction d'articles et d'ouvrages scientifiques) apparaissent désormais comme incontournables pour la valorisation de la recherche (catalogages, indexations et référencements des publications) laquelle sera analysée et prise en compte pour le classement de l'université, au niveau national et surtout à l'international.

La mondialisation du savoir, de l'accès à la connaissance, l'accélération des échanges font que les centres universitaires de langues sont passés d'un statut de composante périphérique et para-universitaire à celui d'acteur majeur au sein de la gouvernance des universités, au point que de plus en plus de directeurs de centres de langues exercent désormais conjointement la fonction de vice-président aux relations inter-

nationales. À ce titre, les centres universitaires de langues constituent désormais de véritables observatoires pour les politiques linguistiques de l'enseignement supérieur.

2 La « galaxie du numérique »

Ce que nous nommons volontiers la « galaxie du numérique » s'inscrit dans la droite lignée de ce plurilinguisme rendu nécessaire par l'action d'internationalisation des universités. La dimension polymorphe des supports d'apprentissage des langues, mais aussi des médias de diffusion linguistique à grande échelle, ont fait en sorte que le numérique devienne le pendant du plurilinguisme. Les centres de langues ont été les pionniers en la matière.

Véritables espaces d'expérimentation, ils n'auront pas peu contribué à l'élaboration et au développement du numérique éducatif avec les laboratoires de langues et autres tableaux interactifs. Que ce soit avec la typologie Compétice de F. Haeuw (2002), laquelle distingue plusieurs types d'enseignement en présentiel où le numérique s'inscrit dans une logique d'appui et d'appoint, à savoir : présentiel « enrichi », « amélioré », « allégé », « réduit », ou « inexistant » (formation ouverte et à distance qui se réalise sans la présence physique de l'enseignant-chercheur), la galaxie du numérique pour l'enseignement des langues touche également ce qu'il est convenu d'appeler les communautés web 2.0, qui ouvrent aux sphères du travail collaboratif, de la co-élaboration des ressources pédagogiques, de la co-construction du savoir et de l'accès à la connaissance. Il s'agit là d'apprentissages en ligne où l'exercice du plurilinguisme se fait au sein de dynamiques communautaires telles que *Babbel*, ou encore *Busuu*, et dont les caractéristiques didactiques ont été analysées par Loiseau, Potolia et Zourou (2011).

En matière d'innovation par le numérique, nous renvoyons nos lecteurs à la contribution de notre collègue Sophie Othman, au sein de ce premier axe sur l'enseignement du français en milieu plurilingue. Elle nous présente le projet IDEFI Innovalangues, lequel s'inscrit dans une perspective de recherche-développement qui place les créations didactiques et technopédagogiques dans une logique de l'amélioration de l'existant. Il en va de même pour des dispositifs numériques tels que les tandems et la télécollaboration qui permettent d'interagir avec des locuteurs natifs (Helmling, 2002).

Enfin, on ne peut clore ce chapitre sans intégrer les environnements numériques au sens large du terme, à savoir l'utilisation des chaînes de télévision par câble ou par satellite (comme c'est le cas avec l'offre de formation linguistique de TV5Monde), par la radio (RFI : Radio France Internationale) sans oublier les tablettes à écran tactile, les iPhone et autres téléphones Androïd dont les programmes et les applications numériques constituent des supports dits « nomades » pour l'enseignement-apprentissage des langues.

3 La nécessaire mise en réseau des ressources

Se pose à présent la question du partage des outils, des bonnes pratiques, mais aussi des travaux de recherche en matière de plurilinguisme et de numérique. Il va de soi que les cloisonnements institutionnels de toute nature, ainsi que le souci constant (et parfois exagéré) de contextualisation, entravent de manière significative, la nécessaire

mise en réseau des ressources liées à la dynamique plurilingue et numérique au niveau de l'enseignement supérieur. Concernant les centres universitaires de langues, des réseaux de groupements professionnels se sont donné comme priorité la mise en commun des praxéologies didactiques pour les inscrire dans une théorétique qui ouvre de nouveaux champs de recherche en sciences humaines. Nous citerons deux exemples : le premier, au niveau européen et le second au niveau mondial.

3.1 CERCLES : la Confédération européenne des centres de langues de l'enseignement supérieur

Il s'agit d'une association européenne qui regroupe les associations nationales de divers pays européens et qui compte environ 300 centres de langues dans 22 pays. Les objectifs affichés sur le site de cette confédération : www.cercles.org soulignent la place du plurilinguisme et du numérique, ainsi que la volonté de diffuser en réseau, outils et bonnes pratiques. Ils se résument sur les trois axes suivants :

1. Soutenir l'action des centres de langues des établissements européens d'enseignement supérieur, en vue de dispenser une formation en langues qui fasse appel aux ressources *technologiques et pédagogiques*(nous soulignons) les plus adaptées.

2. Promouvoir la recherche en matière d'apprentissage des langues *au niveau international*(nous soulignons).

3. Faciliter la collaboration internationale et interdisciplinaire *entre les centres de langues*(nous soulignons) pour leur permettre de coordonner et de mener à bien leurs initiatives.

3.2 Le forum mondial HERACLES

Dans la même dynamique que CERCLES, mais à l'échelle des cinq continents, le forum mondial HERACLES, acronyme de : Hautes Études et recherches pour les apprentissages dans les centres de langues de l'enseignement supérieur (www.forumheracles.org) se fixe, parmi ses objectifs principaux, la mise en réseau des ressources. Nous reproduisons ici quelques principes de la *Déclaration de Québec* (21 juillet 2008) qui fonde cette association.

Cette déclaration, élaborée dans le cadre de la Francophonie ouverte sur les espaces linguistiques formés par les langues internationales, transnationales, nationales, régionales, souligne que l'on doit considérer :

1. L'enseignement des langues comme un vecteur fondamental d'accès à la connaissance des cultures du monde et à la formation du citoyen.
2. La nécessité de promouvoir *le plurilinguisme, la francophonie et le partenariat linguistique*(nous soulignons).
3. Le développement de la *mobilité étudiante internationale* et le besoin de formation linguistique.

4. Le développement, au sein des établissements universitaires, de structures répondant aux besoins d'apprentissage en langues (centres, services communs, instituts, etc.) des spécialistes et des non-spécialistes étudiants et non étudiants.
5. La nécessité de *travailler en réseau pour mutualiser* (nous soulignons) les expériences sur les plans national et international.

Conclusion

Au terme de cette réflexion, forcément non exhaustive, sur l'enseignement du français en milieu plurilingue, pluriculturel (curriculaire, en immersion, et pour les services universitaires), ainsi que sur son interdépendance avec la « galaxie du numérique », nous nous sommes efforcés de mettre en lumière le rôle considérable des centres universitaires de langues qui, outre le fait d'être de véritables laboratoires d'expérimentations didactiques, constituent désormais des observatoires pour les politiques linguistiques à l'université. Ils montrent également leur capacité à se fédérer en réseau, pour une diffusion accrue et structurée de leurs ressources, dans une logique du partage et de l'échange éprouvée et opérationnelle. Ils ouvrent ainsi de nouveaux horizons pour la recherche, aussi bien au niveau praxéologique que théorétique, en sciences humaines, en sciences du langage et en didactique des langues-cultures.

Bibliographie

Borg, S. (2013). « Les centres universitaires de langues au sein de l'*Alma Mater* : nouveaux défis pour l'enseignement supérieur », in *L'enseignement supérieur : bilan et perspectives*. Les essentiels de Maqalid, p. 59-69.

Dahlet, P. (2011). « Le plurilinguisme sur un baril de poudre : splendeur d'un idéal et violences des pratiques », in P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Éditions des archives contemporaines / Prefics Univ. Rennes-2 / AUF, Paris, p. 45-60.

Degache, C. (dir.) (2003). *Intercompréhension en langues romanes – Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues, de Galatea à Galanet – Lidil*, n° 28.

Haeuw, F. (dir.) (2002). *Compétice : outil de pilotage par les compétences des projets TICE dans l'enseignement supérieur* :http ://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/index.php.

Hameline, D. (1979). *Les objectifs pédagogiques*. ESF.

Loiseau, M., Potolia, A. et Zourou, K. (2011). *Communautés Web 2.0 d'apprenants de langue avec parcours d'apprentissage : rôles, pédagogie et rapports au contenu*. Actes d'EIAH'2011 : « À la recherche des convergences entre les acteurs des EIAH ».

Othman, S. (2015). « Vers une formation réflexive aux TIC des futurs enseignants égyptiens de langues étrangères », *Dialogues et cultures*, n° 61.

Othman, S. (2015). « Vers une formation réflexive aux TIC des futurs enseignants égyptiens de langues étrangères », *Dialogues et cultures*, n° 61.

Rivens Mompean, A. (2014). « Les centres de langues : des dispositifs pluriels à un dispositif modélisé ? », *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication* (Alsic), vol. 17 : http ://alsic.revues.org/2747.

Valli, A. (1999). « Eurom4, une méthode d'enseignement simultané des langues romanes », in *Éducation et sociétés plurilingues*, n° 7.

TICE et apprentissage de la compréhension de l'oral en langue seconde, en milieu universitaire tunisien [1]

Jacqueline Bacha

Professeure à l'Université de Jendouba (Tunisie) –
Laboratoire « Langues, discours, cultures » (LR11ES37)

Introduction

L'enseignement du/en français à l'université tunisienne connaît depuis un certain nombre d'années une véritable crise [2] en raison de la situation paradoxale dans laquelle il se trouve : d'une part, le français est officiellement considéré comme « une langue seconde [3] », à la fois langue d'enseignement et langue de promotion sociale et d'ouverture sur le monde, d'autre part, la maîtrise du français qu'ont les étudiants est nettement en deçà des exigences académiques. Selon les principaux acteurs des milieux de l'éducation, les étudiants n'ont pas un niveau linguistique suffisant, à l'écrit et encore moins à l'oral, pour suivre des enseignements dispensés de français ou en français, ce qui a une incidence directe sur le taux de réussite.

Cette insuffisance de niveau est particulièrement repérable lors des activités de compréhension orale [4] au cours desquelles les étudiants affirment :

1. 1 Cette étude s'inscrit dans un projet de coopération franco-maghrébin (projet Hubert-Curien – Maghreb, 2015-2017, 15MAG25) intitulé « TIC et enseignement-apprentissage du/en français en contexte universitaire maghrébin ». L'objectif général de ce projet est de faire, dans les trois pays du Maghreb, un état des lieux comparatif des utilisations pédagogiques des TIC à l'université par les enseignants et par les étudiants pour l'enseignement et l'apprentissage du et en français.

2. L'expertise nationale menée en Tunisie en 2003-2004 dans le cadre du projet PREF-SET : « L'enseignement du français et en français dans l'enseignement supérieur tunisien : état des lieux et perspectives », tirait déjà la sonnette d'alarme.

3. Il existe plusieurs définitions du français langue seconde, elles ont pour point commun de retenir qu'il s'agit de la langue de la scolarité. Cuq (1991) définit le FLS comme le français parlé à l'étranger avec un statut particulier. Il s'agit principalement de l'usage du français dans les anciennes colonies ou dans les anciens protectorats français. Le français n'y est pas la langue maternelle, ni même une simple langue étrangère comme le français l'est aux États-Unis par exemple. Le français langue seconde est utilisé comme langue d'enseignement à partir d'un certain niveau et permet l'accession à un niveau social plus élevé.

4. Ces difficultés apparaissent aussi à l'épreuve du DELF-B1, où beaucoup de candidats, y compris les étudiants de Licence fondamentale de Langue, Littérature et Civilisation françaises, obtiennent, à l'épreuve

- lors de la *phase de perception*[5], ne pas reconnaître les mots qu'ils connaissent, négliger la partie suivante lorsqu'ils pensent au sens, ne pas parvenir à découper le flux du discours, manquer le début des textes, se concentrer trop intensément ou être incapables de se concentrer ;
- lors de la *phase d'analyse syntaxique*, oublier rapidement ce qu'ils ont entendu, être incapables de former une représentation mentale des mots entendus et donc de comprendre d'importantes parties ;
- lors de la *phase d'interprétation*, comprendre les mots, mais pas le message, ne pas avoir clairement décelé les idées principales du message[6].

Les difficultés ressenties par les étudiants s'expliquent par le peu de place dédié à ce type d'activité[7] mais surtout par l'absence d'une pédagogie en compréhension de l'oral : on n'apprend pas aux étudiants à comprendre l'oral. Tout se passe comme si comprendre résultait naturellement de la pratique des différentes activités en langue, littérature et civilisation. Même si les enseignants proposent des activités de contrôle de la compréhension, il n'existe pas d'ensemble méthodologique cohérent pour apprendre à comprendre l'oral.

1 Place de la compréhension de l'oral dans l'enseignement-apprentissage du FLS

La place de la compréhension orale a pris, au cours des cinquante dernières années, de plus en plus d'importance dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Négligée autrefois au profit de l'écrit, dans les méthodes dites traditionnelles, elle n'apparaît vraiment qu'au début du XX^{e} siècle avec la méthode directe, puis avec la méthode audio-orale durant la période 1940-1970, mais l'enseignement-apprentissage de la compréhension orale ne connaît un développement réel qu'à partir de la méthode SGAV, entre 1960 et 1980. L'approche communicative et l'approche actionnelle, de 1980 à l'heure actuelle, considèrent la langue comme un vecteur de communication privilégiant les échanges réels et la négociation du sens. La compréhension orale commence donc à prendre une place importante, elle est conçue comme la première étape du processus de l'enseignement-apprentissage des langues, et donc comme une compétence langagière essentielle[8] ; c'est aussi l'une des cinq activités langagières du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) qui définit et décrit, pour chacune des activités langagières, des niveaux communs de référence.

---

de compréhension orale, une note éliminatoire (inférieure à 5 sur 25), ce qui ne leur permet pas de réussir quel que soit le score obtenu aux trois autres épreuves.

5. Le modèle d'Anderson (1995) distingue trois phases dans la construction du sens : la perception, l'analyse des éléments syntaxiques et l'interprétation. Bien que ce modèle repose sur celui de la compréhension en langue maternelle, Goh (2000) reconnaît sa pertinence pour la compréhension en langue seconde.

6. Roussel (2014).

7. L'enseignement de la compréhension de l'oral est quasiment absent des contenus de formation. En Licence fondamentale de langue, littérature et civilisation françaises, elle apparaît uniquement en 1re année, couplée avec l'expression orale (séance de 1h30 par semaine).

8. Donner la priorité à la compréhension a déjà été affirmé dans le champ du français langue seconde par Cuq (1991), sans que cela ait toutefois donné lieu à une méthodologie spécifique.

La compréhension de l'oral n'étant pas une simple activité de réception d'information comme le remarquent Cuq et Gruca (2005), il faut prendre en compte diverses composantes qui interviennent dans la perception et l'interprétation de l'information :

> La compréhension suppose la connaissance du système phonologique ou graphique et textuel, la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques véhiculées, mais aussi la connaissance des règles socioculturelles de la communauté dans laquelle s'effectue la communication, sans oublier les facteurs extralinguistiques qui interviennent notamment à l'oral comme les gestes, les mimiques ou tout autre indice qu'un locuteur natif utilise inconsciemment.

La compétence de la compréhension de l'oral est donc une compétence langagière difficile à acquérir, mais indispensable.

2 La compréhension de l'oral dans les recherches en didactique des langues

Parmi les travaux didactiques en français langue maternelle (FLM) [9], français langue seconde (FLS) ou français langue étrangère (FLE), les propositions concernant la compréhension orale ne sont apparues que très récemment ; jusque-là, les recherches portaient plutôt sur l'analyse des stratégies et des processus cognitifs.

Depuis quelques années, la compréhension de l'oral en langue seconde connaît un regain d'intérêt. Dans le paysage scientifique international, les recherches ont donné à cette compétence la place de choix qu'elle mérite. La France suit la tendance, en faisant de l'évaluation de la compréhension de l'oral, une des nouveautés du baccalauréat 2013 [10].

De nombreuses expérimentations étudient l'effet positif de différentes variables sur la compréhension de l'oral des apprenants : Vandergrift et Tafaghodtari (2010) les rappellent et citent entre autres l'activation des connaissances préalables (Schmidt-Rinehart, 1994), le soutien visuel à l'écoute grâce à des images (Wilberschied et Berman, 2004) ou à des sous-titres (Stewart et Pertusa, 2004), la réécoute du document sonore (Elkafaifi, 2005). La régulation de l'écoute grâce à l'outil numérique (Roussel *et al.*, 2008) peut aussi aider les élèves à mieux maîtriser la tâche d'écoute et donc à mieux comprendre. Pour résumer, la contextualisation de la tâche d'écoute permet de mieux construire le sens. Vandergrift et Tafaghodtari (2010) montrent également que

9. « À la différence du français langue maternelle où le développement des compétences orales de communication a longtemps été considéré comme devant être du ressort de la famille, et de l'environnement social, il semble beaucoup plus naturel, en français langue seconde, de considérer que les apprentissages doivent aussi intégrer le développement d'aptitudes orales, tant en production qu'en compréhension, étant donné d'une part que l'école constitue à peu près le seul milieu d'apprentissage de la langue et d'autre part que la maîtrise de la compréhension et de la production orales en français vont être déterminantes pour la réussite scolaire des élèves. En effet, à partir du moment où tous les enseignements sont donnés en langue française, de bonnes compétences orales tant en compréhension qu'en production sont requises pour en tirer le meilleur profit. » (*L'enseignement du français langue seconde. Un référentiel général d'orientations et de contenus*, sous la direction de l'AUF, 2000, EDICEF, p. 8.)

10. L'Université de Nantes va dans le même sens ; elle vient de proposer un nouveau MOOC « Paroles de FLE. Développement des stratégies d'écoute » (21/07/2015).

l'enseignement de stratégies d'écoute globales (cognitives et métacognitives) permet aux apprenants d'améliorer leurs performances en compréhension [11].

3 Les stratégies d'apprentissage et d'écoute

S'appuyant sur plusieurs recherches et expérimentations [12], Cornaire (1998) fait remarquer que « le bon auditeur est celui qui sait adapter son fonctionnement cognitif à la tâche qu'il doit réaliser, en détectant ses propres difficultés et en y apportant des solutions grâce à la mise en œuvre de stratégies ».

Les stratégies d'apprentissage sont des démarches conscientes mises en œuvre par l'apprenant pour faciliter l'acquisition, l'entreposage et la récupération ou la reconstruction de l'information. Elles sont classées en trois grandes catégories : métacognitives, cognitives et socio-affectives [13]

En ce qui concerne la compréhension orale, diverses stratégies peuvent être mises en œuvre pour varier le type de compréhension et élaborer des activités en adéquation avec les objectifs d'apprentissage et en fonction des spécificités des documents.

Cornaire observe aussi que, parmi un certain nombre de stratégies préconisées par ces recherches, les plus fréquemment mentionnées sont les suivantes :

- l'utilisation des connaissances antérieures ;
- l'utilisation de l'inférence ;
- l'utilisation du contexte ;
- l'utilisation de la prédiction ou de l'anticipation ;
- l'utilisation de l'analyse et du jugement critique ;
- l'utilisation de l'objectivation (contrôle de l'activité par le sujet).

Un entraînement fréquent à la compréhension de l'oral est donc nécessaire pour permettre aux apprenants de développer des stratégies pour comprendre un discours oral.

---

11. D'après Roussel (2014).

12. Celles de Murphy, Chamot, O'Malley *et al.*, Rost et Ross, Bacon, qui ont essayé de mettre en rapport des stratégies d'écoute avec certaines variables comme la compétence linguistique, la compétence en compréhension, le type de texte, etc.

13. O'Malley *et al.* (cités par Paul Cyr), qui s'inspirent de la recherche en psychologie cognitive et en éducation, distinguent :

- Les stratégies métacognitives qui impliquent une réflexion sur le processus d'apprentissage, une préparation en vue de l'apprentissage, le contrôle ou le monitoring des activités d'apprentissage ainsi que l'auto-évaluation. (l'anticipation ou la planification, l'attention générale et sélective, l'autogestion, l'autorégulation et l'auto-évaluation, l'identification d'un problème) ;
- les stratégies cognitives qui impliquent une interaction avec la matière à l'étude, une manipulation mentale ou physique de cette matière et une application de techniques spécifiques dans l'exécution d'une tâche d'apprentissage (la répétition, l'utilisation de ressources, le classement ou le regroupement, la prise de notes, la déduction ou l'induction, la substitution, l'élaboration, le résumé, la traduction, le transfert des connaissances, l'inférence) ;
- les stratégies socio-affectives qui impliquent l'interaction avec une autre personne, dans le but de favoriser l'apprentissage, et le contrôle de la dimension affective accompagnant l'apprentissage (la clarification ou vérification, la coopération, le contrôle des émotions, l'auto-renforcement).

Lechoix et l'utilisation des supports varient selon les objectifs d'écoute regroupés par Carette [14] en quatre grands types :

- écouter pour apprendre (pour analyser, sélectionner, rendre compte, etc.) ;
- écouter pour s'informer (pour connaître des faits, pour comprendre des événements, des idées, etc.) ;
- écouter pour se distraire (pour imaginer, avoir des émotions, rire, etc.) ;
- écouter pour agir (prendre des notes, jouer, cuisiner, utiliser un appareil, etc.).

Ces objectifs déterminés par l'auditeur déterminent à leur tour la manière dont il va écouter le message. Pour mieux écouter, il faut apprendre à faire varier sa façon d'écouter en fonction d'un objectif de compréhension. En termes d'apprentissage des langues, on écoute plutôt pour apprendre et pour s'informer, la compétence de compréhension orale est motivée par une technique d'écoute et en vue d'un but précis : il s'agit d'écouter pour comprendre une information globale, particulière, détaillée ou implicite en langue étrangère. Ainsi, plusieurs types d'écoute peuvent être mis en œuvre. Cuq et Gruca (2005 : 162) en distinguent quatre grands types :

- l'écoute de veille, qui se déroule de manière inconsciente et qui ne vise pas la compréhension, mais un indice entendu peut attirer l'attention : par exemple, écouter la radio pendant qu'on fait autre chose ;
- l'écoute globale grâce à laquelle on découvre la signification générale du texte ;
- l'écoute sélective : l'auditeur sait ce qu'il cherche, repère les moments où se trouvent les informations qu'il recherche et n'écoute quasiment que ces passages ;
- l'écoute détaillée qui consiste à reconstituer mot à mot le document.

4 TICE et compréhension de l'oral en langue seconde

Les avantages à intégrer les TIC en classe de langue sont reconnus par la plupart des didacticiens ; Martel (1998) propose l'énumération suivante :

- l'interculturel ;
- la collaboration ;
- l'intégration du contenu en mode immersif ;
- le pluri-média (inclusion du son, image, vidéo et du texte) ;
- l'autonomisation ;
- l'apprentissage ludique, la motivation par le jeu et la réduction du stress ;
- la simulation et le jeu de rôle ;
- la communication authentique.

Parmi ces avantages, l'accent est mis, depuis quelques années, sur la possibilité qu'offre le Web d'utiliser des documents authentiques [15] pour l'apprentissage des langues,

14. Carette (2001 : 126-142).

15. « La caractérisation d'authentique, en didactique des langues, est généralement associée à un document et s'applique à tout message élaboré par des francophones à des fins de communication réelle : elle désigne donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe. » (*Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, sous la direction de J. P. Cuq, CLE International, 2003, p. 29.)

notamment pour l'oral. Les documents audio ou audiovisuels proposés aux apprenants sont le plus fréquemment :

- les déclarations publiques ;
- les discours, conférences, présentations... ;
- les conversations entre locuteurs natifs (spontanées ou enregistrées) ;
- les conversations et messages téléphoniques ;
- les programmes de radio ou de télévision ;
- tous types de spectacles : récital, pièce de théâtre, chanson, show humoristique, comédie musicale ;
- les films...

Des activités reliées à l'enseignement de stratégies d'écoute peuvent être proposées dans les tâches pour aider l'apprenant à mieux atteindre ses objectifs, comme par exemple :

- des questions fermées et ouvertes ;
- des questions à choix multiple ;
- des activités de reformulation ou paraphrase ;
- des activités de repérage ;
- des rédactions de résumé et de commentaire ;
- des grilles à compléter...

5 Où trouver des documents authentiques [16] ?

De nombreux sites et blogs existent sur le web [17] qui proposent gratuitement des activités pour améliorer ou développer les compétences à l'oral, classées par niveaux alignés sur le CECR, comme par exemple :

— *Activités de compréhension orale sur internet*
http ://platea.pntic.mec.es/cvera/ressources/recurfr39.htm

— *Le FLE avec les médias*
http ://www.french1959.eu/

— *Enseigner le français avec TV5 MONDE*
http ://enseigner.tv5monde.com/

— *Bonjour de France*
http ://www.bonjourdefrance.com/index/indexapp.htm

— *Podcast français facile*
http ://www.podcastfrancaisfacile.com/

— *Apprendre le français avec des webdocumentaires*
http ://parlons-francais.tv5monde.com/webdocumentaires-pour-apprendre-le-francais

16. Aslim-Yetis, Veda, « Le document authentique : un exemple d'exploitation en classe de FLE », *Synergies Canada*, 2 (2010).

17. Pour une liste plus complète, voir : http ://fle.insa-lyon.fr/activit%C3%A9s-en-ligne/comprendre-loral.

— *Audio Lingua*
http ://www.audio-lingua.eu/

— *Focus Les web reportages de TV5 Monde*
http ://focus.tv5monde.com

— *Blog Gabfle*
http ://gabfle.blogspot.com/

6 Pourquoi utiliser des documents authentiques en classe de langue [18] ?

Plusieurs raisons peuvent inciter l'enseignant à recourir aux documents authentiques :

- l'inadaptation des manuels : l'inadéquation du niveau de langue, le désintérêt des apprenants pour les sujets traités, l'ethnocentrisme, l'inappropriation des activités, la désuétude des contenus et, évidemment, le coût... (Lemeunier-Quéré, 2006) ;
- offrir du français véritable qui « permet à l'apprenant de comprendre que le natif peut comme lui se tromper, chercher un mot, hésiter et ceci non seulement le rassure pour la suite de son apprentissage mais aussi lui permet d'accéder au langage non formel pas toujours disponible dans les manuels mais pourtant utilisé par le natif » (Aslim-Yetis, 2010) ;
- compléter le cours avec un document présentant une situation de communication réelle ;
- offrir une image authentique et riche du monde extérieur et contribuer ainsi à développer chez l'apprenant une attitude favorable à l'égard de la langue et de la culture étrangères ;
- motiver l'apprenant : « un apprenant de niveau débutant peut être motivé positivement s'il peut comprendre des échanges réels » (Bérard, 1991) ;
- « pour ne pas limiter les apprenants seulement aux productions en français de leur enseignant » (Delhaye, 2003) ;
- « pour permettre à l'apprenant de se livrer à une "consommation" sociale du document et non à une consommation scolaire : comprendre un document, c'est comprendre les intentions qui ont présidé à sa composition, réagir comme on l'aurait fait dans la réalité par un comportement qui répond justement à ces intentions » (Delhaye, 2003) ;
- « pour contribuer à l'autonomisation de l'apprenant dans son apprentissage, en l'habituant à se livrer avec la moindre assistance possible à des activités de décodage, de repérage, de compréhension sur des documents semblables à ceux auxquels il sera confronté plus tard, hors encadrement scolaire » (Delhaye, 2003).

18. Aslim-Yetis (2010).

7 Quels critères prendre en compte lors du choix d'un document authentique ?

Pour le choix d'un document authentique à exploiter en classe, il est recommandé que le document [19] :

- corresponde au niveau des apprenants ;
- montre la richesse et la pluralité des voix francophones dans des contextes d'usage quotidien ;
- puisse faire travailler la culture de la langue cible ;
- traite des problèmes de la vie quotidienne ou d'actualité ;
- soit varié : poèmes enregistrés, chansons, interviews, dialogues... ; documents présentant divers registres de langue (familier-courant-soutenu) ;
- soit en rapport avec les aptitudes que l'on cherche à développer ;
- ait recourt à des situations de communications variées où l'on questionne pour s'informer, où l'on donne des ordres, des conseils, où l'on argumente, on exprime son point de vue ;
- soit adapté à l'âge et aux centres d'intérêt des apprenants ;
- soit en liaison avec l'actualité et la vie du pays de la langue étudiée [20].

Conclusion

Pour résumer, il semble primordial, pour un apprentissage des langues réussi, de proposer aux apprenants d'écouter régulièrement des documents sonores authentiques et variés, de manière collective ou individuelle, de préférence en relation avec leurs centres d'intérêt, mais aussi et surtout de leur apprendre à mettre en œuvre des techniques d'écoute efficaces qui leur permettront de dépasser leurs difficultés, de prendre plus d'assurance et d'acquérir progressivement plus d'autonomie.

De plus, cet apprentissage leur permet d'acquérir des compétences transversales, compétences de l'ordre de la métacognition (anticipation, élaboration d'hypothèses) qui sont transférables à d'autres apprentissages dans d'autres disciplines [21].

Bibliographie

Carette, Emmanuelle (2001), « Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère », *Le Français dans le monde / Recherches et applications*, janvier.

Cornaire, Claudette (1998), *La compréhension orale*, CLE International.

Cuq, Jean-Pierre (1991), *Le français langue seconde – Origines d'une notion et implications didactiques*, Hachette.

Cuq, Jean-Pierre (2003) (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International.

Cuq, Jean-Pierre, Gruca Isabelle (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.*

Lemeunier-Quéré, Magali (2006), *Du document authentique à la prévention des conduites à risques.*

Martel, Angéline (1998), « L'apprentissage du français sur Internet », *ASDIFLE* (1998), p. 125-149.

19. Voir Bérard (1991), Barrière (2003), Cuq et Gruca (2003), Lemeunier-Quéré (2006).
20. Aslim-Yetis (2010).
21. Roussel et Tricot (2008).

Roussel, Stéphanie, Tricot, André (2008), *Le numérique en classe : émancipation ou double peine ?*

Roussel, Stéphanie (2014), « À la recherche du sens perdu : comprendre la compréhension de l'oral en langue seconde », *La clé des langues*, Lyon, ENS-Lyon / DGESCO.

Professionnalisation d'un parcours philologique académique : exemple de licence en philologie française à l'Université de Lettonie

Dina Savlovska

Directrice du programme de licence en philologie française, Université de Lettonie

« Aujourd'hui, on cherche partout à répandre le savoir ; qui sait si, dans quelques siècles, il n'y aura pas des universités pour rétablir l'ancienne ignorance ? »

Georg Christoph Lichtenberg [1]

Au moment de l'apparition de l'université, le mot *universitas* désignait une communauté, une association d'hommes ayant pour but la production, la conservation et la transmission du savoir, une communauté qui avait pour objectif de résoudre les problèmes théoriques surgissant au cours du développement de la civilisation. Les universités, qui avaient fleuri après la Seconde Guerre mondiale, sont actuellement vues comme un atout économique. Elles sont même considérées comme l'un des indicateurs de stabilité du pays.

La fonctionnalité des compétences acquises retenue comme critère essentiel de l'évaluation des programmes universitaires met les sciences exactes en avant, leur attribuant le rôle de « vraies sciences ». Les formations philologiques académiques, par contre, sont désormais confrontées à la vérification de l'applicabilité professionnelle des connaissances et des compétences acquises. La philologie, ayant souvent l'image d'une science inutile, purement théorique, est perçue par les apprenants potentiels comme discipline sans aucun débouché professionnel qui ne propose plus ni une formation jadis exclusive en langues ni de parcours professionnel défini. D'où le manque d'étudiants dans les départements philologiques, le découragement des inscrits à ces programmes et, par conséquent, le manque de spécialistes de langues, par exemple

1. *Le Miroir de l'âme*, trad. fr. Charles Le Blanc, Éditions José Corti, 1997 [1793-1796], p. 504.

d'enseignants des langues dans des écoles. Dans le présent article, nous partagerons l'expérience de modification du programme de licence en philologie française à l'Université de Lettonie en 2009-2015 qui avait pour but la professionnalisation du parcours d'études initialement purement académique.

Dans la première partie de cet article, nous allons faire l'état des lieux quant aux études françaises à l'Université de Lettonie. Nous proposerons aussi un survol des exigences du marché de travail actuel. La seconde partie de cette contribution, sur la base d'un corpus constitué des rapports de stage et des entretiens semi-directifs des étudiants post-stage, cherchera à analyser le rôle du stage professionnalisant dans le développement du sentiment d'efficacité personnelle des étudiants. Dans la partie finale, nous proposerons quelques pistes de réflexion autour d'autres possibilités de soutien aux étudiants en philologie pour leur insertion professionnelle et académique.

1 Contexte

Créées en 1962, les études françaises de l'Université de Lettonie se sont progressivement développées en licence en philologie française donnant accès à la maîtrise et, éventuellement, au doctorat en linguistique ou en littérature. En raison de l'obtention de l'indépendance du pays en 1991, les études de langues modernes étaient vues par la société, et, par conséquent, par de futurs inscrits, avant tout soit comme une possibilité de quitter leur pays, soit comme des cours de langues de niveau avancé. Proposant un parcours d'apprentissage bien épineux, cette formation amenait effectivement les étudiants à une maîtrise suffisamment bonne de la langue française vers la fin du parcours. Ainsi, la réussite professionnelle des diplômés dépendait entièrement de leurs capacités à s'autoformer dans le domaine choisi après les études, que ce soit l'enseignement de la langue apprise, la traduction / interprétation ou l'assistance / communication. En 2008, une réflexion sur l'actualisation des contenus du programme est partie, pour la première fois, non pas des disponibilités et des intérêts du personnel, mais des exigences du marché du travail. Cette réflexion a abouti en 2009 à la proposition d'un programme de licence fondamentalement nouveau et où le nombre des inscrits est passé de 15 à 43.

1.1 Accepter la réalité telle qu'elle est

En Lettonie, 97,9 % des écoliers apprennent l'anglais comme première langue étrangère. Le français intervient à la 4^{e} place (après le russe et l'allemand) avec 5,8 % des enfants qui commencent à l'apprendre à l'âge de 16 ans [2]. Au niveau national, une cinquantaine de lycéens par an passent l'examen de langue française à la fin du lycée et ils n'ont pas forcément tous un niveau suffisant en français pour pouvoir suivre des cours universitaires en cette langue. Inutile de dire qu'au début des années 2000, le niveau de connaissances des inscrits était insuffisant pour suivre des cours académiques en français. Tous ces faits nous ont amenés à repenser les exigences d'admission au programme de licence en philologie française et à admettre non seulement des étudiants ayant un niveau B1, mais aussi des étudiants débutants. Afin d'augmenter

2. D'après le Bureau central des statistiques : http ://www.csb.gov.lv/notikumi/85-skolenu-macas-svesvalodas-95-pieauguso-zina-vismaz-vienu-svesvalodu-39154.html.

l'intérêt du programme d'études, une deuxième langue étrangère au même titre que le français (l'italien, l'espagnol et, depuis 2013, l'allemand) a été proposée. Ce double défi, apprendre deux langues du niveau zéro jusqu'au niveau B1 pour pouvoir suivre presque la totalité des cours en ces langues à partir de la 2^{e} année, était imposé par les demandes du marché du travail, où la maîtrise de deux langues étrangères est bien souvent indispensable, sans bien évidemment oublier l'anglais, désormais devenu *lingua franca*. Ce choix a eu un impact sur les contenus du programme, dans lequel le nombre d'heures consacré à une langue (vu qu'il y en avait désormais deux à maîtriser au même niveau) est forcément inférieur au nombre d'heures consacré à la langue dans les programmes qui n'en comptent qu'une seule. Pourtant, cette contrainte se révèle comme propice à la prise de décision quant au choix des cours à conserver, puisqu'il n'est plus possible de les garder tous.

1.2 Philologue. Quels débouchés professionnels ?

De manière générale, les étudiants en sciences humaines ne trouvent pas de débouchés professionnels bien définis après avoir acquis une formation plutôt généraliste. Le débouché le plus courant, pour ces diplômés, est l'enseignement de la langue apprise. Or, la maîtrise de la langue n'est pas suffisante pour son enseignement. De plus, en Lettonie, comme dans plusieurs autres pays, seul le diplôme en pédagogie (et non en philologie) donne accès à l'enseignement primaire et secondaire. Les diplômés qui n'enseignent pas travaillent principalement comme secrétaires / traducteurs dans des entreprises variées sans pourtant avoir appris, par exemple, les notions de base de gestion ou de correspondance d'affaires ou autre matière en lien avec les fonctions occupées. L'actualisation des contenus se révèle donc primordiale pour faciliter aux diplômés l'entrée dans la vie professionnelle, car les aptitudes communicationnelles et les capacités d'analyse et de synthèse ne suffisent pas. Ainsi, nous rejoignons les constats faits sur le besoin de repenser les contenus de formation afin d'optimiser des compétences nécessaires à la professionnalisation (Bretegnier, 2014 ; Causa et Vlad, 2009).

1.3 Analyse du marché de travail et des exigences des employeurs

Sur le marché de travail letton, bien limité par la population de 1,9 million d'habitants, il y a quand même une forte demande au niveau de l'enseignement des langues modernes et de l'assistance / traduction dans des entreprises et des institutions publiques et privées. Afin de faire le point sur les capacités requises par les employeurs, nous avons recueilli les offres d'emplois liées aux connaissances approfondies en langues et avons pu les classer en deux catégories : traducteur / assistant et enseignant.

	Traducteur / assistant / secrétaire	Enseignant
Compétences générales	- excellente connaissance des langues de travail	
Compétences professionnelles	- connaissance de principes de recherche et de traitement de l'information - connaissance de principes de la gestion de documentation variée - capacités développées de communication et de négociation avec des partenaires et des clients - maîtrise des principes de la traduction avec et sans logiciels professionnels	- maîtrise de principes de préparation et d'animation des cours selon le plan d'études - connaissance des principes méthodologiques de gestion de classe - connaissance de la documentation officielle en rapport à l'enseignement des langues
Autres compétences	- connaissances en informatique - capacités développées de communication et de résolution de conflits - culture générale à un haut niveau	

1.4 Actualisation du plan d'études : repenser les contenus des cours et l'approche méthodologique

En dehors des études approfondies de deux langues, le programme de licence en philologie française propose actuellement un module professionnel, où les étudiants acquièrent des bases de la communication des affaires et de la gestion de documentation spécifique à l'administration d'une entreprise, de la traduction / interprétation, de la communication interculturelle et de la didactique de l'enseignement des langues étrangères. Lors de ces cours, animés par les professionnels du domaine, ils sont confrontés à des situations réelles liées aux métiers potentiels. Les étudiants travaillent sur les tâches telles que la préparation et l'animation de réunions de travail en cours de langue des affaires, l'utilisation des logiciels de traduction automatique en cours de traduction ou encore la création d'une séquence de classe suivant un objectif spécifique en cours de didactique. En raison de cette variété de contenus, les enseignants sont confrontés à deux types de complexités. D'un côté, il ne s'agit pas exclusivement de l'acquisition des bases théoriques, mais de la mise en pratique des éléments les plus importants de chaque métier. De l'autre côté, tout cours garde en soi un élément de perfectionnement en langues de spécialité puisque, à force de proposer une variété de cours exceptionnelle, le nombre de cours centrés sur les éléments purement langagiers ont été réduits.

L'introduction du stage professionnalisant s'est également révélée indispensable. Suite à l'analyse des retours des diplômés, nous avons constaté que nombreux étaient ceux qui continuaient leurs études dans un autre domaine ou qui trouvaient un travail dans d'autres secteurs que ceux de leurs études. Le stage est donc une occasion de montrer aux étudiants de dernière année (parfois démotivés par les perspectives bien vagues du marché du travail) des pistes de recherche d'emploi ainsi que de leur permettre de terminer leurs études en ayant une expérience de travail, bien que brève mais directement liée aux études effectuées.

2 Stage professionnalisant et développement du sentiment d'efficacité personnelle

2.1 Les composantes du sentiment d'efficacité personnelle

Dans l'analyse des perceptions des étudiants quant à l'impact potentiel positif du stage sur leur insertion professionnelle, nous nous baserons sur l'approche de Bandura (1997/2003), selon qui le sentiment d'efficacité personnelle, autrement dit la croyance de l'individu en ses capacités de s'organiser pour produire des résultats souhaités, influe sur sa réussite. Dans le cadre universitaire, les étudiants qui ont un sentiment élevé de leur efficacité réussissent mieux leurs études (Wood et Locke, 1987) et progressent mieux dans leur carrière (Lecomte, 2004). Nous supposons donc que si les étudiants issus du stage témoignent d'un sentiment d'efficacité personnelle élevé, le stage réalisé accomplit sa fonction, qui est de favoriser l'insertion des étudiants de philologie sur le marché de travail.

Selon Bandura (1997/2003), la construction du sentiment d'efficacité personnelle se fait à la base de quatre sources :

- la maîtrise personnelle, qui permet à l'individu de comprendre quelles sont les compétences qu'il possède ;
- l'apprentissage social, soit l'observation de l'autre ou la comparaison sociale qui permet à l'individu de s'identifier à une autre personne et, en observant sa réussite ou son échec, tirer des conclusions sur sa propre efficacité ;
- la persuasion verbale, qui s'exprime en encouragements, en retours évaluatifs, en expression de confiance dans les capacités de l'individu exprimées par les autres ;
- l'état physiologique et émotionnel de l'individu lors de la réalisation de la tâche, l'auto-évaluation de ses compétences, de sa force, de sa vulnérabilité par rapport aux tâches effectuées.

Selon Lecomte, « le sentiment d'efficacité personnelle d'un individu ne concerne pas le nombre d'aptitudes qu'il possède, mais ce qu'il croit pouvoir en faire dans des situations variées » (2004 : 60). Ainsi, les connaissances et les compétences acquises durant les études ne suffisent pas en elles-mêmes pour stimuler les diplômés universitaires à choisir un métier lié directement aux études réalisées, « le niveau initial de compétences influe sur les performances obtenues, mais son impact est fortement médiatisé par les croyances d'efficacité personnelle » (Lecomte, 2004 : 60).

Nous chercherons à présent à retrouver des traces de ces composantes dans les témoignages post-stage des étudiants.

2.2 Corpus et méthodologie

En septembre-décembre 2014 et 2015, tous les étudiants de la 4^{e} année ont pour une première fois réalisé le stage de 160 heures. Sur 36 étudiants, 16 ont effectué des travaux de traduction et d'assistance (dont 1 en Erasmus+), 14 ont réalisé leur stage dans l'enseignement des langues (dont 2 en Erasmus+), 3 ont travaillé dans des agences de tourisme, 2 ont fait des stages d'assistant au Secrétariat de la présidence

de la Lettonie à l'Union européenne, et 1 étudiant a été impliqué dans le travail à la bibliothèque de l'Université de Lettonie.

Nous aborderons les perceptions des étudiants à partir de trois sources : questionnaires pré-stage (remplis avant l'introduction du stage dans le programme d'études), rapports de stage écrits et entretiens semi-directifs menés après le stage. Notre étude est donc purement qualitative.

Dans le rapport du stage, les étudiants ont présenté le déroulement du stage et les tâches effectuées. Ils ont également évoqué les problèmes rencontrés au cours du stage et se sont auto-évalués quant à la résolution de ces problèmes.

Dans les entretiens menés après la fin du stage, nous avons cherché à savoir si les connaissances académiques acquises lors des études ont été appliquées (et si oui, lesquelles) ainsi qu'à identifier quelles étaient les compétences que les étudiants ont pu acquérir lors du stage. Les questions centrales posées aux étudiants étaient les suivantes :

- Qu'avez-vous appris (informations, compétences, principes...) lors de votre stage ?

- Le stage correspondait-il à vos attentes par rapport au travail éventuellement recherché ?

- Quelles étaient vos lacunes quant aux connaissances académiques et compétences professionnelles ?

2.3 Attentes par rapport au stage : analyse des questionnaires

Suite aux modifications des contenus du programme de licence, l'introduction du stage professionnalisant en 4^{e} année d'études s'est avérée indispensable. Le sondage mené auprès des étudiants du programme a confirmé l'impact potentiel positif du stage sur la valorisation des acquis théoriques :

> « Le stage aurait donné une vue d'ensemble de ce pour quoi on doit apprendre tout ce qu'on apprend et aurait donné une nouvelle motivation de continuer ce qui a été entamé. »

> « Il faut absolument introduire un stage, car dans le cas inverse, on finira l'université sans aucune expérience pratique. »

L'espoir essentiel lié au stage est surtout celui de pouvoir trouver un travail lié aux études réalisées :

> « Ce serait déjà une expérience dans un domaine concret et ça me permettrait probablement de trouver du travail après les études. »

> « C'est très utile, car le stage donnerait la possibilité de comprendre si le métier concret est ce que je voudrais faire dans la vie. »

> « Oui, il faut absolument introduire le stage, car sans le stage le programme ressemble davantage aux cours de langue et culture de longue durée… Je trouve que de nos jours la théorie ne suffit pas. On peut apprendre beaucoup plus si on applique la théorie à la pratique. On peut analyser ses erreurs, trouver une approche appropriée pour réaliser le mieux le travail qu'on nous confie. »

Ainsi, garantissant à l'étudiant l'acquisition d'une première expérience professionnelle sous la supervision de professionnels, ainsi que le soutien pour le développement de carrière, le stage met l'étudiant en contact direct avec le métier auquel préparent ses études.

2.4 Stage réalisé : point de vue des étudiants sur l'adaptation des contenus du programme aux exigences du marché du travail

2.4.1 La maîtrise personnelle

Au début du stage, plusieurs étudiants ont vécu une certaine insécurité linguistique par rapport aux langues de travail. Cependant, à la fin du stage, tous ont valorisé les études de langues faites à l'université, le niveau de connaissance atteint était, selon leurs témoignages, pleinement suffisant pour pouvoir effectuer les tâches professionnelles. Il est à noter que les étudiants qui ont fait le stage de traduction signalaient certaines insuffisances de connaissance dans leur langue maternelle ce qui est dû au fait que les études ont lieu presque exclusivement en langues de spécialisation.

Plusieurs étudiants soulignent le fait que le stage leur a permis de se rendre compte de l'utilité des compétences acquises durant les études. Les étudiants stagiaires en traduction / assistance ont souligné l'utilité des connaissances fonctionnelles acquises lors des études dans le domaine de la correspondance et de la communication des affaires, ainsi que la connaissance des principes de traduction et de traitement de terminologie. La maîtrise des outils informatiques faisant partie de la formation était également mise en valeur. Les stagiaires dans l'enseignement de langues ont valorisé la connaissance des principes d'organisation de la séquence de classe, des techniques d'augmentation de la motivation des apprenants. C'est en surmontant les difficultés rencontrées qu'ils ont confirmé l'utilité du matériel de cours et des conseils donnés par les enseignants.

> « En préparant mes cours, je me suis rendu compte de l'utilité des cours de didactique que j'ai suivis […]. J'avais souvent recours aux matériaux de didactique utilisés pendant les cours et j'ai eu l'occasion de mettre en œuvre mes fiches pédagogiques et les exercices que j'avais préparés pour ces cours. »

> « J'ai dû traduire presque tous les mots. Bien souvent, il n'y avait pas de traduction, j'ai dû chercher des explications, puis déchiffrer ce que ça

> pouvait être en letton. Ça m'a fait comprendre à quel point la compétence du traducteur dans le domaine est importante. »

La contextualisation des connaissances et des compétences acquises durant les années d'études est sans doute un des atouts majeurs du stage. Les capacités d'exercer un travail précis confirment le choix professionnel initial. La valorisation de la qualité des études réalisées est sans doute un facteur positif pour une insertion professionnelle ultérieure.

> « L'expérience que j'ai obtenue [...] est inestimable parce que c'était ma première vraie expérience de travail, et elle est encore plus précieuse vu qu'il s'agit du métier que je veux exercer dans mon avenir professionnel. »

> « C'était l'occasion de mettre en œuvre les connaissances que j'ai obtenues à l'Université dans des conditions réelles. »

Les étudiants ayant de meilleurs résultats en classe et qui ont éventuellement un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé que les plus faibles ont abordé toutes les difficultés systématiquement, suivant des démarches vues en cours. Ceci rejoint le constat de Lecomte, qui souligne que « les personnes qui croient fortement en leurs possibilités abordent les tâches difficiles comme des défis à relever plutôt que comme des menaces à éviter, ce qui augmente l'intérêt qu'elles y trouvent. Elles restent centrées sur la tâche et raisonnent stratégiquement en face des difficultés. Elles attribuent l'échec à un effort insuffisant, ce qui favorise une orientation vers le succès » (2004 : 60). Les étudiants moins organisés ont évolué en autonomie.

> « On a fait deux semestres de traduction. Il est difficile à dire si ça m'a servi pendant le stage, peut être des approches de travail avec la terminologie. La traduction est quand même un travail pratique qu'il est difficile à faire apprendre. Il faut apprendre soi-même en faisant des erreurs et en accumulant de l'expérience. »

2.4.2 L'apprentissage social

L'observation des autres dans leur contexte socio-professionnel est un autre point fort du stage. Nous retrouvons une plus grande satisfaction du déroulement du stage dans les témoignages des étudiants qui ont eu l'occasion de travailler en équipe, qui ont été bien intégrés dans leur établissement d'accueil et qui ont été suivis par plusieurs membres de l'équipe.

> « Pour moi, le plus important c'était de travailler en présentiel dans un bureau de traduction, de voir comment ça se passe, comment les projets de traduction sont mis en place. J'ai aussi vu comment on fait la publicité d'un bureau de traduction. »

Les étudiants qui ont fait le stage de traduction ont souvent manifesté leur désenchantement par rapport aux modalités de travail du traducteur qui reste pendant

des heures devant son ordinateur personnel et qui ne contacte son rédacteur qu'une fois le travail terminé. Pour les étudiants plus organisés, ces modalités étaient assez avantageuses car elles leur permettaient de trouver du temps pour les études. Pour tous les étudiants, l'indépendance était un grand défi, un moment de découragement, vu qu'ils n'avaient pas de modèle à observer et à suivre.

> « Mon problème c'était que je manquais d'expérience. Le stage sert bien évidemment pour l'obtenir. Pourtant, je n'avais aucune idée comment organiser ma journée de travail, le texte de quelle longueur je peux traduire en une heure. »

Comme le souligne Puozzo Capron (2012), l'observateur ne copie pas le comportement de l'observé, mais il note les compétences communes pour réaliser ou non la même performance. Le stage, qui permet non seulement l'application des compétences acquises à l'université mais qui propose à l'étudiant des situations d'observation, est sûrement plus enrichissant. Dans les cas les plus positivement vécus, le stagiaire avait également la possibilité de collaborer avec des pairs, ce qui est la façon de progresser la plus efficace selon Bandura (1997/2003).

> « J'ai partagé mes connaissances sur les logiciels de sous-titrage acquises en cours de traduction avec d'autres stagiaires. »

2.4.3 La persuasion verbale

Le contact positif et régulier avec le directeur du stage est, pour l'étudiant, une source importante de confirmation de son efficacité. Plusieurs stagiaires ont souligné que l'accessibilité du directeur du stage, la clarté des tâches qu'il proposait, la qualité des conseils et des suggestions donnés leur ont permis de travailler plus efficacement et de s'adapter plus rapidement aux modalités du travail. Même si le stagiaire rencontre des difficultés et même échoue dans la réalisation de la tâche, le directeur du stage peut contribuer à une auto-évaluation positive du stagiaire.

> « Un des problèmes était le manque de motivation de la part des élèves. Peu importe l'intérêt de l'exercice ou du matériel choisi, il y a toujours quelques élèves désintéressés et même négatifs. La directrice du stage m'a expliqué que c'était une chose normale et a suggéré de me concentrer sur les élèves motivés. »

Le manque de retours de la part du directeur est une source d'insécurité. L'étudiant privé des retours évaluatifs doute toujours de son efficacité.

> « Avant de mettre en place mes activités, je regardais les exemples du directeur de stage et je cherchais à comprendre si mon idée correspondait à ses attentes. [...] J'avais toujours des doutes à propos de mes exercices, de leur difficulté, de leur clarté, de mes capacités à motiver les étudiants à les faire. »

Les clients et les élèves exprimant leur satisfaction du service reçu renforcent également le sentiment d'efficacité personnelle.

> « Je pense avoir bien fait mon travail. L'hôtel où je travaillais a reçu des évaluations positives des clients où mon nom était indiqué. J'ai eu des retours positifs du personnel sur la traduction réalisée. »

> « J'ai eu des retours positifs de la part des étudiants qui me demandaient des consultations supplémentaires. »

2.4.4 L'état physiologique et émotionnel

Le stage réalisé a été pour tous les étudiants un premier défi professionnel. Ils confirment tous avoir tiré profit de cette expérience. Les stagiaires enseignants et assistants affirment avoir développé leurs compétences communicatives et renforcé leur confiance en soi.

> « Je me suis rendu compte de ma flexibilité et de mes capacités organisationnelles ; j'ai gagné beaucoup de confiance en moi et l'assurance que je veux devenir professeur de langues. [...] C'était aussi une expérience enrichissante du point de vue humain et culturel : j'ai appris comment établir un contact avec les étudiants. »

Les stagiaires traducteurs, à leur tour, ont généralement réussi à s'adapter un rythme de travail irrégulier et libre en apparence, ils ont acquis une plus grande autonomie en planification de leur journée, ce qui faisait nettement partie de leurs fiertés personnelles.

> « En travaillant comme traductrice, j'ai appris à organiser ma journée de travail de manière efficace, ce qui n'était pas évident dès le départ. »

Nous pouvons dire que la durée du stage (160 heures de travail) est suffisante pour que le stagiaire puisse non seulement avoir une première impression du travail choisi, mais qu'il ait aussi le temps de s'adapter au contexte proposé, d'arriver à de premiers résultats de son travail, ce qui stimule la confiance en ses capacités.

> « Quand une partie du livre était déjà traduite, je me suis sentie plus confiante en soi en mes compétences langagières. »

L'introduction du stage a été très positivement évaluée par tous les étudiants malgré le fait que cela leur a demandé un travail supplémentaire car ils ont dû jumeler leurs études à une première expérience professionnelle. Certains ont intégré l'entreprise à tel point que leurs rapports et discours faisaient apparaître de nombreux possessifs utilisés pour parler de l'entreprise d'accueil.

> « Dans notre entreprise, on fait le linge de la maison. J'ai dû chercher des fabricants de lin. Une seule entreprise a répondu à mes messages. [...] On a compris mon français et j'ai même pu obtenir une réduction. »

Le stage réalisé a permis à certains étudiants de comprendre que le travail réalisé ne correspondait pas à leurs attentes (par exemple, travail en isolement face à l'ordinateur

pour les traducteurs, ou travail sur l'augmentation de la motivation des élèves dans des écoles secondaires pour les enseignants). D'autres étudiants ont pu non seulement confirmer leur intérêt pour un métier, mais ont aussi reçu des propositions de travail après la fin de leurs études. Dans l'ensemble, l'analyse des témoignages des étudiants confirme l'impact positif du stage sur leur sentiment d'efficacité personnelle. Il ne nous reste qu'à espérer que le sondage réalisé un an après la fin des études révèlera un plus grand nombre de philologues ayant trouvé un emploi dans leur domaine d'études.

2.5 Implication des étudiants dans des projets professionnels

Le stage professionnel est incontestablement indispensable pour donner du sens aux études effectuées. Pourtant, il nous semble bien important d'anticiper l'intérêt des étudiants pour d'éventuels métiers tout au long de leurs études. Une façon de le faire qui nous paraît efficace est d'impliquer les étudiants dans des projets professionnels et de recherche de leurs enseignants.

Les occasions à saisir sont nombreuses. À titre d'exemple, nous pouvons mentionner le projet de traduction des matériaux explicatifs pour une exposition d'architectes suisses organisée en 2015 à Riga par l'ambassade de Suisse en Lettonie, ou encore le travail de sous-titrage des cours données par des lecteurs francophones invités à l'Université de Lettonie pour la mise en ligne de ces enregistrements.

Une des difficultés majeures de nos étudiants est l'absence presque totale de possibilité de pratiquer les langues apprises en dehors des cours. Ce fait nous a incités à repenser la façon dont la communication entre les étudiants du même programme pourrait être organisée et à créer un espace de discussions en ligne où les étudiants de première année sont des apprenants, les étudiants de deuxième année sont des interlocuteurs plus expérimentés et les étudiants de troisième année sont des tuteurs. La participation aux discussions s'inscrit dans le cursus d'apprentissage de français pour la première et la deuxième année, et dans le cursus de didactique pour la troisième année. Ainsi, la création d'un certain déséquilibre dans les besoins peut aider à assurer la régularité des échanges.

2.6 Mémoires de fin d'études comme outil professionnalisant

La rédaction d'un mémoire constitue une étape majeure dans la formation de l'étudiant. Ce travail sert en effet de bilan et doit refléter les connaissances et les compétences acquises lors des études et demande à l'étudiant la maîtrise du sujet, la réflexion critique ainsi que les capacités d'analyse des données empiriques servant à tirer des conclusions pertinentes par rapport au sujet choisi. Les étudiants de philologie française sont invités à trouver leurs problématiques dans le domaine professionnel qui les intéresse pour en faire une revue de littérature durant la deuxième et troisième année d'études et pour ensuite pouvoir éventuellement constituer leurs corpus durant le stage professionnel réalisé. Partant de l'observation de situations posant problème, les étudiants sont invités à tenter d'en trouver les raisons, à apporter des explications et, éventuellement, à proposer des pistes de solutions. Ainsi, le mémoire de fin d'études devient également un outil professionnalisant puisque son objectif central

est d'apprendre à appliquer une démarche méthodologique rigoureuse à la résolution d'un problème professionnel bien défini.

2.7 Perspectives

Ce qui manque bien souvent aux professionnels, c'est la capacité à se distancier de leurs expériences personnelles pour chercher des solutions aux problèmes survenus. Les chercheurs, à leur tour, à force de considérer la science appliquée en tant que sœur cadette de la science fondamentale, se distancient bien souvent de l'application pratique des résultats de leurs recherches. Les philologues sont actuellement amenés à admettre les changements survenus dans la société et à accepter le fait que l'utilité d'une discipline se mesure quand même par sa capacité à trouver des débouchés. La philologie se trouve devant l'obligation de reconsidérer ses objectifs, son champ d'application, ses outils et de remettre en question sa pertinence dans la vie de la société. Ayant la linguistique avec tous ses courants comme cadre méthodologique rigoureux, les études philologiques proposent l'étude de la langue sous tous ses aspects, en commençant par la structure de la langue, la signification de ses éléments, en passant par l'acquisition du langage et des langues par les adultes et en aboutissant à l'analyse de la perception de la langue, par les procédés cognitifs influençant la communication. Ainsi définie, la philologie ne risque plus de se faire passer pour une science inutile, regroupant dans ses filières des étudiants rêveurs mauvais en mathématiques, mais prend enfin sa juste place de science dure analysant le fonctionnement et l'acquisition de notre instrument essentiel de communication.

Bibliographie

Bandura, A. (2003) [1997]. *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Trad. P. Lecomte. Bruxelles : De Boeck.

Bretegnier, A. (2014). « Une réflexivité éthique comme "macro-compétence" professionnelle des enseignants / formateurs de langue(s) : vers une conception plus opérationnelle ». In Causa, M., Galligani, S., Vlad, M. (dir.), *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*. Paris, Riveneuve éditions, p. 273-291.

Causa, M., Vlad, M. (2009). « Être enseignant de langues à l'heure européenne : analyse comparée des représentations, croyances et savoirs des futurs enseignants de français langue étrangère ».

Lecomte, J. (2004). « Les applications du sentiment d'efficacité personnelle ». *Savoirs*, 2004/5, numéro hors série, p. 59-90. Consulté en ligne : http ://www.psychologie-positive.net/IMG/pdf/SEP_2004_COPIE_FRANCE_Les_applications_du_sentiment_d_efficacite_personnelle_J-_Lecomte_.pdf.

Puozzo Capron, I. (2012). « Le sentiment d'efficacité personnelle et l'apprentissage des langues. Dans Les Cahiers de l'Acedle ». *Recherches en didactique des langues et cultures*, vol. 9, n° 1, 2012. Consulté en ligne : http ://acedle.org/IMG/pdf/05_Puozzo-Capron.pdf.

Wood, R. E., Locke, E. A. (1987). « The relation of self-efficacy and grade goals to academic performance ». *Educational and Psycological Measurement*, 47, 1013-1024.

La formation initiale des enseignants de langues : quels enjeux et quels obstacles dans les universités de l'Europe centrale et orientale ?

Monica Vlad
Faculté des lettres, Université Ovidius de Constanta (Roumanie)

« De manière générale, les étudiants en sciences humaines ne trouvent pas de débouchés professionnels bien définis après avoir acquis une formation plutôt généraliste. Le débouché le plus courant, pour ces diplômés, est l'enseignement de la langue apprise. Or, la maîtrise de la langue n'est pas suffisante pour son enseignement. De plus, en Lettonie, comme dans plusieurs autres pays, seul le diplôme en pédagogie (et non en philologie) donne accès à l'enseignement primaire et secondaire. »

Dina Savlovska [1]

Ces quelques lignes empruntées à D. Savlovska, de l'Université de Riga, contiennent des éléments de problématisation qui font écho à une manière plus largement européenne de considérer la place de la formation initiale des enseignants de langues à l'intérieur de l'université. Je souhaiterais ici creuser cette problématique et montrer en quoi et comment le statut de la formation universitaire initiale des enseignants de langues, avec tous les enjeux sociétaux qui l'accompagnent, est devenu objet de contradictions et de décisions paradoxales, avec des répercussions évidentes sur la qualité des enseignants et des enseignements que ceux-ci sont censés dispenser.

En effet, dans les pays de l'Europe centrale et orientale, depuis une dizaine d'années, la formation initiale des enseignants a subi des modifications conformes à des orientations politiques plus globales à l'intérieur des études universitaires. Avec la création des départements de formation des enseignants dans la plupart des universités, la mission de la formation initiale est passée des départements de langues vers les départements de formation des enseignants des facultés de psychopédagogie. Mouvement institutionnel plus qu'épistémologique – en apparence –, ce déplacement a des effets en retour qui relèvent du paradoxe et de l'incohérence autant pour ce qui est des

1. Dans sa contribution à ce colloque.

départements de langues que des départements de formation pédagogique des enseignants. Je souhaiterais en montrer ici quelques-uns en faisant référence au contexte roumain, celui que je maîtrise le mieux, mais sachant qu'il s'agit d'éléments qui s'appliquent à plus d'un pays en Europe centrale et orientale (voir, à ce sujet, le statut de la didactique des langues et de la formation des enseignants de FLE en Europe centrale et orientale tel qu'il apparaît analysé dans le numéro thématique de la revue *Synergies Roumanie* que j'ai coordonné en 2009). Dans la partie finale de ma contribution, je proposerai un exemple de bonne pratique pour une meilleure prise en compte de la formation initiale des enseignants de langue à l'Université Ovidius de Constanta (Roumanie).

1 La formation initiale des enseignants de langues : quels enjeux ?

> Concernés directement par la transmission des différents savoirs et savoir-faire, les professeurs de langues ont un rôle central à jouer pour développer chez les futurs citoyens européens des compétences plurilingues. Aussi une attention particulière doit-elle être accordée à leur formation initiale et continue.

Ces quelques lignes tirées de la présentation de l'Université d'été Semlang sur le site du CIEP (http ://www.ciep.fr/expertise-audit-langues/langues-etrangeres-et-mobilite/semlang) auraient pu apparaître dans n'importe quel document européen portant sur cette thématique, tant les choses paraissent claires et largement partagées au niveau théorique.

Les nouveaux courants en didactique, l'apparition des nouveaux manuels et de nouvelles manières de faire, les nouvelles exigences auxquelles sont soumis les enseignants en général et les enseignants de langues en particulier (paradigme du plurilinguisme et de l'interculturalité, etc.) supposent une réflexion permanente sur le statut évolutif de cette profession.

Le Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères (PEFELE) (Kelly, Grenfell, 2004), le Cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP) développé par M. Candelier (2012) représentent autant de tentatives de formalisation de l'ensemble de compétences requises de la part des enseignants de langues dans la mouvance actuelle des langues, des courants théoriques et didactiques, des sociétés plus généralement.

La compétence réflexive est au cœur de tous ces référentiels, pour ce qui est de la formation à la profession enseignante :

> Le thème de la réflexivité comme compétence professionnelle de l'enseignant / formateur, travaillé depuis des années en sciences de l'éducation, fait l'objet d'un investissement plus récent en didactique des langues. [...] Elle est ainsi le moteur d'un savoir agir en contexte, garante de contextualisation, mais aussi d'une capacité à faire face à la complexité. (Bretegnier 2014 : 273, 275.)

La formation des enseignants à la réflexivité dans les cadres socio-professionnels marqués par les mobilités, le plurilinguisme et l'interculturalité devient, donc, une donne à prendre en considération lors de la construction de toute formation à l'enseignement.

Par ailleurs, sachant que dans le contexte de l'Europe centrale et orientale la place du français est de plus en plus fragile, même dans le contexte général des mobilités et des délocalisations professionnelles, la formation initiale des enseignants de français langue étrangère acquiert une importance toute particulière. Se positionner de manière réflexive par rapport à l'hégémonie de l'anglais et à la présence de différentes autres langues étrangères et maternelles, par rapport aux choix unidirectionnels des parents en matière de langue étrangère à faire apprendre à leurs enfants, par rapport à la diversité des courants méthodologiques d'enseignement-apprentissage de la langue ainsi qu'à la diversité des méthodes et des manuels, voilà autant d'éléments qui devraient faire l'objet d'enseignements en formation initiale et continue. On ne peut pas continuer à déplorer la position menacée du français si l'on n'offre pas aux enseignants les outils pour réfléchir à cette position et pour l'améliorer en fonction des spécificités de leurs contextes d'action.

2 La formation initiale des enseignants de langues : quels obstacles dans les universités de l'Europe centrale et orientale ?

Et pourtant… si l'on regarde de plus près la place de la formation initiale des enseignants de langue à l'université, tout au moins dans le contexte de l'Europe centrale et orientale, on voit bien surgir plus d'obstacles que d'éléments facilitateurs. Je recopie plus bas les conclusions de Doina Spita (Spita, 2009 : 30, 31) quant aux changements institutionnels qui sont intervenus dans ce domaine en Roumanie depuis une dizaine d'années :

> La mise en place du système Bologne a produit des changements importants, qui touchent de multiples aspects et qui auraient pu constituer, pour la formation initiale des professeurs, une chance à saisir. Or, les conséquences en sont plutôt négatives, aussi bien du point de vue quantitatif que qualitatif : un seul semestre est consacré à la didactique de la discipline, au niveau de la Licence, à raison de 4h ou de 3h/semaine, voire 2h cours + 1 / 2h TD ou même à raison de seulement 2h/semaine, réservées, hélas !, au cours magistral ; le stage pédagogique, prévu pour un semestre, n'a souvent pas de plage horaire propre, les étudiants étant en situation de « se débrouiller » pour y participer ; en TD de didactique, on travaille avec des groupes qui dépassent souvent 30 et même 40 étudiants. À la fin du cycle Licence, les étudiants ayant suivi le module pédagogique (appelé Module I) en vue d'une carrière enseignante se retrouvent démunis, insécurisés et finalement démotivés vis-à-vis d'un projet professionnel dans lequel ils avaient décidé de s'investir. Les masters professionnalisants proposés par certains départements de français pour compléter la formation à la carrière enseignante des futurs professeurs de FLE ne bénéficient pas de reconnaissance au même titre que des formations psychopédago-

giques proposées par les Départements de formation du personnel enseignant (DPPD). En ce moment, l'unique formation acceptée pour donner accès à l'« examen de définitivat » est le Module II formation psychopédagogique dispensé par les DPPD, dont le Plan d'enseignement continue à développer des compétences psychopédagogiques générales, la didactique de la spécialité y occupant une place tout à fait marginale.

Quelles sont les conséquences de ces changements sur les différents acteurs et sur les différentes institutions ?

Pour ce qui est des futurs enseignants de langues, on comprend que ce type de formation surajouté de manière artificielle et superficielle à la formation en lettres modernes les démotive et les fragilise en rapport avec une profession enseignante difficile en soi. Enseigner le français langue étrangère sans trop savoir comment s'y prendre, avec peu de pratique accompagnée, faire face à l'hostilité des parents qui préfèrent souvent l'anglais ou l'allemand au français pour leurs enfants, se retrouver dans des contextes difficiles, avec des élèves dont les parents sont partis travailler à l'étranger ou qui ont peu de moyens à investir dans des manuels tout faits, voilà seulement une partie des défis auxquels les jeunes sont peu préparés à faire face après le type de formation décrit plus haut. Du coup, de moins en moins d'étudiants choisissent de suivre les modules pédagogiques.

Ceci a des *conséquences plus globales sur l'étude du français* (et des langues étrangères autres que l'anglais) à l'université en général : devant le manque de perspectives professionnelles, de moins en moins de jeunes décident d'étudier les langues au niveau universitaire. *Les sections de lettres modernes souffrent, en ce moment, d'un manque de finalité qui risque de les miner dans le moyen terme.*

Par ailleurs, *les départements de formation des enseignants* ne se trouvent pas non plus dans une position très confortable, et leur évolution ne sera pas plus heureuse dans les années à venir. Ayant récupéré les seuls cours de didactique de la langue dans les curricula des départements de lettres modernes, ces départements se retrouvent actuellement avec peu d'enseignants spécialisés à même de faire de la recherche dans le domaine de l'enseignement. Or, la discipline universitaire didactique de la langue/des langues a besoin de la recherche pour exister et doit alimenter, en retour, cette recherche afin de produire des savoirs utilisables sur le terrain.

En Europe centrale et orientale, *le peu de recherches en didactique des langues qui existent sont le fait de chercheurs en langues et non de pédagogues.* Elles émanent encore des départements de lettres modernes et non des départements de formation des enseignants. Or, coupée de la recherche en linguistique ou en littérature françaises, la didactique des langues perd son statut d'interface entre les disciplines de référence et la formation. Les acteurs qui seraient censés réfléchir sur les enjeux de la transposition des savoirs fondamentaux vers la pratique didactique sont pris entre deux attitudes extrêmes et également nuisibles : migrer vers les départements de pédagogie et couper avec les départements de lettres modernes ou rester dans les départements de lettres modernes et ne plus se poser de questions sur la didactique des langues

Situation paradoxale en soi et qui finira par fragiliser tout le monde : la recherche en didactique n'est pas reconnue comme recherche fondamentale pour les enseignants universitaires de littérature et de linguistique, mais il n'y a pas d'autres instances qui produisent de la recherche didactique. En Roumanie, la bibliographie pour les concours d'entrée dans l'enseignement pour les futurs enseignants de FLE est encore largement formée de titres publiés dans les années 1980...

En l'absence de collectifs et de réseaux de chercheurs, les départements de formation des enseignants finiront par fournir une formation instrumentale, sans aucune réflexion sur le pourquoi et le comment de l'évolution des configurations linguistiques, sociétales et du métier enseignant en général.

3 Quelles solutions ?

Dans le contexte de l'autonomie universitaire et de la législation actuelle en matière de formation, nous avons réussi à créer, à l'Université Ovidius de Constanta, en Roumanie, un master de formation à la profession enseignante orienté vers la problématique plus large du plurilinguisme et de l'interculturalité.

N'étant pas habilités, en Roumanie, à créer de master en didactique ailleurs que dans les départements de formation des enseignants des Facultés de Psychopédagogie, nous avons décidé de mettre l'étiquette *plurilinguisme et FLE* à une formation essentiellement pratique qui prépare les enseignants (jeunes et moins jeunes) à faire face à la diversité linguistique et culturelle de leurs publics, à inscrire le français dans une offre linguistique qui prenne en considération les différentes autres langues présentes dans l'enseignement mais également les langues maternelles des apprenants, à construire des supports adaptés à cette diversité et pluralité.

Ce master existe depuis dix ans et il a évolué en fonction des changements contextuels : depuis 2014, par exemple, il propose une option consacrée à l'éveil aux langues à l'école primaire, suite à la décision du Ministère roumain de l'Enseignement d'introduire l'étude d'une langue étrangère à partir de 6 ans.

Les stages pratiques effectués dans les écoles de la région de Constanta, les activités d'enseignement redevables aux approches plurielles (Candelier, 2008) réalisées par les étudiants, les cours d'intercompréhension entre les langues romanes, les différents colloques et projets de recherche qui relient cette formation masterale à des masters de plurilinguisme en France, voilà autant de manières de rendre plus compétitive l'offre universitaire, autant en matière de français et de langues, que de formation à l'enseignement.

Il ne s'agit là que d'un exemple de bonne pratique dont les effets n'ont pas réellement été évalués. Mais la dynamique actuelle de l'enseignement des langues exige de toute urgence que de telles bonnes pratiques soient questionnées et que les effets soient répercutés à un niveau plus général.

La formation initiale des enseignants de langues est chargée de représentations sur le métier d'enseignant en général, sur la perception de l'enseignant-modèle, sur la matière à enseigner (représentations sur le statut de la langue à enseigner, sur qui

enseigne cette langue, sur le public à qui l'on s'adresse et sur les besoins communicatifs de ce public...) (*cf.* Causa, Vlad, 2009 : 131). Si l'on ne réussit pas à proposer une formation qui améliore ces représentations, on risque, dans le moyen terme, de voir encore plus s'amenuiser la place du français dans l'offre des écoles et dans les répertoires communicatifs de nos apprenants.

Les enjeux majeurs posés devant l'enseignement des langues dans le monde contemporain nous obligent à réfléchir de manière approfondie aux obstacles qui entravent le bon fonctionnement de la formation pour cet enseignement et à repenser des solutions souples qui nous permettent de faire face à la diversité et à la complexité.

4 Quelles recommandations ?

Au vu de ces éléments de réflexion et des discussions que ceux-ci ont suscitées lors des sessions d'ateliers à Marrakech, nous avons pu formuler des recommandations portant notamment sur la mise en réseau des différents acteurs impliqués dans la formation des enseignants de langues, ainsi que sur le renforcement de la dimension numérique qui permet le développement des formations partiellement ou entièrement à distance, dans des espaces collaboratifs dématérialisés.

La création d'un collège doctoral régional en didactique des langues serait l'occasion de faire travailler ensemble des didacticiens et des apprentis-chercheurs en didactique de plusieurs pays, afin de créer une base de réflexion commune en matière de nouveaux référentiels de formation pour les enseignants de langues. Cela permettrait par ailleurs de développer la dimension réflexive indispensable pour la construction du profil du praticien capable de faire face aux enjeux actuels du plurilinguisme et de l'interculturalité, tels qu'ils se déclinent dans les différentes régions du monde. Le soutien que l'AUF accorderait à cette initiative pourrait représenter un argument supplémentaire pour les différents ministères de l'Éducation des pays afin que ceux-ci remettent la formation des enseignants aux départements de français, seules instances de recherche et de réflexion qui peuvent mener des actions conjointes au niveau des régions pour l'amélioration de cette formation.

En relation avec cette première recommandation, nous nous sommes également mis d'accord sur le nécessaire renforcement des formations à distance, formations qui ne peuvent pas faire l'économie d'une mutualisation préalable des acquis en matière d'usages de la multimodalité et de la virtualité spécifiques des espaces collaboratifs du type Web 2.0. La multitude des ressources en ligne actuelles pour la formation des enseignants ne représente pas une garantie de leur utilisation à bon escient. Afin que les outils numériques ne soient pas un fardeau plus lourd pour les utilisateurs, des formations de différents types doivent accompagner leur utilisation aussi bien par les enseignants déjà en poste que par les enseignants en formation. Ce n'est que par la suite que l'on pourra réfléchir à la diversification des dispositifs dématérialisés à utiliser en formation des enseignants : dispositifs hybrides ou semi hybrides, tutorat des activités en autonomie, mise à niveau intensive à la carte, etc.). Les formations à distance ainsi que la mise en réseau des chercheurs (dans des collèges doctoraux ou dans d'autres structures de ce type) ne peuvent pas se faire sans le développement complémentaire des formations à l'usage du numérique.

Enfin, ces deux grandes recommandations convergent vers la conclusion générale commune aux débats de l'atelier en entier : il faut impérativement agir auprès des pouvoirs publics pour que la question du français langue d'enseignement soit considérée comme une question centrale là où le français assume cette fonction et pour encourager la prise en compte et la gestion efficace du plurilinguisme dans les systèmes éducatifs et universitaires. La formation des enseignants représente le socle de cette action.

Bibliographie

Bretegnier, A. (2014). « Une réflexivité éthique comme "macro-compétence" professionnelle des enseignants / formateurs de langue(s) : vers une conception plus opérationnelle ». Causa, M., Galligani, S., Vlad, M. (dir.). *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*. Paris, Riveneuve, p. 273-291.

Candelier, M. (2008). « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre ». *Cahiers de l'Acedle*, vol. 5, n° 1, p. 65-90.

Candelier, M. (coord.) (2012). *Le CARAP. Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Éditions du Conseil de l'Europe.

Causa, M. & Vlad, M. (2009). « Être enseignant de langues à l'heure européenne : analyse comparée des représentations, croyances et savoirs des futurs enseignants de français langue étrangère ». Blanchet, Ph., Moore, D. & Asselah Rahal, S. (dir.). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris, Éditions des archives contemporaines, p. 129-143.

Kelly, M. & Grenfell, M. (2004). *European Profile for Language Teacher Education*. Southampton, University of Southampton.

Spita, D. (2009). « Formation initiale des professeurs de français en Roumanie – état des lieux ». Vlad, M. (coord.). *Synergies Roumanie n° 4. Sciences du langage et didactique des langues. Frontières et rencontres*, p. 29-35.

Vlad, M. (coord.) (2009). *Synergies Roumanie n° 4. Sciences du langage et didactique des langues. Frontières et rencontres*. Revue du Gerflint.

Deuxième partie

Axe 2

Le français langue d'enseignement à l'université

À la différence des savoirs ayant acquis un statut scientifique et dont la pédagogie accompagne la progression ou les révolutions (ainsi, la biologie en 2016 n'est plus celle qu'on enseignait en 1916), l'art d'enseigner les langues vivantes semble voué, malgré de prodigieux efforts, à un perpétuel piétinement. Comment échapperait-on au sentiment que l'apprentissage d'une langue, « objet » relativement stable, est un rocher de Sisyphe, qu'aucun dispositif ne pourra jamais, par un prodige d'ingénierie didactique ou de technologie, soulever une fois pour toutes ?

Et que dire du problème, s'agissant ici du français comme langue d'enseignement, lorsqu'on l'envisage dans la diversité géographique des contextes universitaires où il entre en concurrence avec deux ou plusieurs autres langues ?

Cette diversité, loin de susciter un sentiment d'euphorie nietzschéenne devant l'aspect bariolé du monde, déconcerte et décourage l'esprit qui aspire, sans doute bien à tort, à un discours universel de la méthode. Et s'il est vrai que l'apparition de l'outil numérique fait naître de légitimes espoirs en multipliant, pour ainsi dire sans compter, le nombre d'apprenants, il ne serait pas raisonnable d'en attendre la solution complète et unique de difficultés variant selon les régions et les systèmes éducatifs.

L'Afrique à elle seule nous donne à voir un éventail de questions et de situations qu'il n'est pas possible de réduire à un commun dénominateur et donc de traiter dans un esprit de système.

M. François Lim, de l'Université de Bangui, nous fait bien mesurer le caractère sinon illusoire en tout cas artificiel de la prééminence officielle du français dans un pays comme la République centrafricaine où la langue locale, le sango, occupe massivement le terrain. On constate ici, comme dans d'autres contextes bilingues, une sorte de « schizophrénie » de nature sociétale – l'auteur n'emploie pas le terme – dont les effets sont particulièrement sensibles dans l'enseignement supérieur, auquel n'a encore accès qu'une minorité, celle qui précisément éprouve le plus cette division entre la condition juridiquement dominante et la condition socialement dominée du français.

C'est un cloisonnement d'un autre ordre, mais c'est encore un cloisonnement, que M. Mohamedoune Wane, enseignant à Nouakchott (Mauritanie), appelle de son côté à surmonter par la langue même : le français pourrait, à condition que son enseignement soit soumis à une exigence de qualité, ne plus être un facteur de séparation mais au contraire, « carrefour de tous les savoirs », permettre la circulation entre les champs disciplinaires.

Ce même thème du cloisonnement revient dans l'intervention de M^{me} Mariella Causa, professeure à l'Université Bordeaux-Montaigne : elle aussi insiste sur la nécessité d'une « vision moins cloisonnée des langues » et d'une « formation intégrative et intégrée ». La pédagogie du français repose sur une « stratégie de transfert » et donc inclusive.

L'Afrique du Nord propose d'autres défis : l'avenir du français dans l'Université marocaine, pénétrée de l'esprit de Bologne, passe, selon M. Abdelouahad Mabrour, par un accompagnement pédagogique plus étroit, par une « centration sur l'apprentissage ».

Le mot de « tutorat » revient fréquemment dans la plupart des communications que nous avons entendues, tant il est vrai qu'à un enseignement préfabriqué – numérique ou pas – ou centré sur le cours lui-même, il manquera toujours le contact personnel entre l'élève et l'enseignant.

Reste que pour M. Samir Marzouki, professeur à l'Université de La Manouba (Tunis), la principale origine de « l'insécurité linguistique » des étudiants maghrébins se situe dans un déficit de formation. C'est l'enseignement du français général qu'il faut renforcer, encore une fois par un « tutorat rapproché », afin que le mauvais niveau des bacheliers ne soit plus un obstacle à leur progression dans leurs études universitaires. Observons, avec Narcisse Fièvre, que l'enseignement supérieur haïtien témoigne d'une aspiration identique à une augmentation de la compétence en français, l'effort devant porter sur la « qualité » des enseignants et donc sur leur formation.

Mieux former les formateurs pour permettre au français de jouer pleinement son rôle de « médium d'enseignement », en remédiant à la « rupture linguistique », c'est encore la recommandation qu'énonce Latifa Kadi-Ksouri, professeure de l'Université d'Annaba. L'Algérie, le plus francophone des pays du Maghreb, enregistre, chez ses étudiants, la même insuffisance de qualité linguistique et, chez ses enseignants, le même besoin de compétence pédagogique que ses voisins, le recours au numérique ne pouvant suppléer au déficit de « ressources humaines » en matière de pédagogie.

Signalons, en passant, que l'Afrique anglophone fait un constat identique, comme l'atteste un récent article du *Time*[2] : « Online education can help Africa – but it can't solve its critical need for real schools. »

Deux communications nous font part d'expériences et de pratiques toutes différentes. Celle de M. Trinh Van Minh, de l'Université nationale du Vietnam à Hanoi, rappelle que le français en Asie du Sud-Est n'est pas, n'a jamais été et ne sera pas une « affaire de masse ». Prenant acte de son statut de langue « élitiste », son enseignement requiert un autre type d'exigences. Celle de M. Dorlian nous montre pareillement qu'il est sage, dans un pays comme le Liban (où la langue française n'a cessé, comme dans l'ancienne Indochine, de se rétrécir telle une peau de chagrin) d'accepter la complémentarité et le partage. Ce relativisme conduit à faire du « français un choix facultatif de diversité culturelle ». N'est-ce pas là faire de nécessité vertu ?

Dans la dernière contribution de cet axe, M. Rada Tirvassen, professeur à l'Université de Pretoria (Afrique du Sud), s'appuie sur des exemples et témoignages concernant des étudiants de l'île Maurice, de Madagascar et d'Afrique du Sud pour démontrer que « le phénomène linguistique ne peut être dissocié des conditions d'accueil des étudiants, de leur encadrement, voire de la qualité de leur vie sociale en dehors de leur vie universitaire ».

Il ressort de cet ensemble de contributions que l'enseignement du français et en français à l'université reste encore extérieur, sinon indifférent à la « dynamique numérique ». Non que les instruments en ligne y soient méconnus ou inaccessibles, mais leur domaine d'application ne semble pas être celui où peuvent être résolues les difficultés rencontrées. Sans doute n'en va-t-il pas de même aux niveaux inférieurs du système

2. Article d'Aryn Baker, édition du 19 mai 2016.

éducatif, en particulier dans le primaire. Le français à l'université, comme langue d'enseignement ou langue enseignée, ne peut être traité massivement : il demande aux individus de s'affirmer comme tels. Qu'on le regrette ou qu'on s'en réjouisse, le français est une affaire de liberté, disons mieux une épreuve de liberté.

Enseignement du français dans un contexte bilingue : cas de la République centrafricaine

François Lim
Secrétaire général, Professeur à l'Université de Bangui (République centrafricaine)

Introduction

La plupart des États modernes – encore qu'il existe des exceptions notoires – désignent explicitement dans leur constitution la ou les langues dont ils useront dans leurs textes de loi, leur administration, leurs médias, leur enseignement, etc. Pour les États dits « francophones », le français est devenu la première langue officielle, le moyen incontournable pour l'accès à l'école, au travail, à l'information, à l'écrit.

En Centrafrique, le français est en coexistence avec de nombreuses langues locales dont l'une est d'usage étendu dans tout le pays.

La République centrafricaine est l'un des rares pays d'Afrique noire à disposer d'une langue parlée sur tout le territoire, bien qu'il existe une soixantaine d'autres langues et dialectes dans le pays. En effet, le sango, parlé sur l'ensemble du territoire, est un véritable trait d'union entre les principaux groupes ethniques, un moyen de communication obligé entre les gouvernants et les gouvernés et intervient chaque jour dans les différents secteurs de la vie nationale. Il est devenu, dans les grands centres urbains, la langue maternelle (langue première) des jeunes de moins de 30 ans.

Le français est considéré ici comme « langue seconde » du simple fait qu'elle est un moyen d'acquisition d'autres savoirs. Le français n'est pas seulement une matière enseignée, il est aussi le médium d'enseignement des autres disciplines, mathématiques, physiques, chimie, sciences sociales, etc., de l'école primaire à l'université. Il devient alors la langue de la promotion sociale et de l'intégration professionnelle.

Dans ce contexte sociolinguistique marqué par la prédominance du sango (98 % des Centrafricains parlent sango, contre 47 % parlant le français), nous nous retrouvons devant une situation linguistique caractérisée par un bilinguisme déséquilibré.

Le cœur de la problématique est la maîtrise par les enseignants de la didactique d'un enseignement bilingue articulant une langue africaine avec la langue française.

Malheureusement, cette situation de bilinguisme entraîne des difficultés langagières considérables et croissantes en français pour les générations successives d'étudiants.

1 Statut juridique des deux langues en présence

Dans le contexte centrafricain, il faudrait, au préalable, définir le *statut* des langues en présence. Le *statut* désigne toutes les données qui ressortent du juridique et du politique (usages institutionnels divers, place dans l'éducation et dans les moyens de communication de masse). Le *statut* se définit par l'aménagementjuridique, c'est-à-dire un ensemble de lois attribuant et assignant des fonctions hiérarchisées à chaque type de langues du pays. Pour y voir clair parmi la multitude des langues centrafricaines, le politique doit répondre explicitement à la question suivante : *quelle place doivent occuper les langues dans la société, c'est-à-dire dans la vie publique, dans les communications professionnelles, dans les institutions nationales ou internationales ?*

D'une manière générale, les Africains francophones vivent globalement, sur le plan institutionnel, une situation de diglossie favorable au français. Presque partout, seul le français jouit d'un statut linguistique et politique clairement défini dans les constitutions nationales. Il se trouve ainsi en position de langue première plutôt que de langue seconde.

En République centrafricaine, dès le début de l'indépendance, la première constitution du pays accorde au français le statut de langue internationale, langue officielle, langue de l'enseignement, langue d'administration et de la justice, ce qui lui confère un prestige certain.

Langue nationale depuis 1964, le sango partage, avec le français, le statut de langue officielle de la République centrafricaine depuis février 1991. Dans la mesure où les politiques ont décidé du bilinguisme de l'État (français-sango), et comme le propose le professeur Ngalasso, les langues nationales sont toutes les langues relevant du patrimoine culturel d'un pays et seules sont officielles les langues choisies juridiquement pour l'expression et les activités de l'État et les services publics. Donc, il ne peut qu'y avoir égalité et précision dans l'utilisation officielle et quotidienne des deux langues.

Partant des usages, nous constatons une discontinuité fonctionnelle.

2 Usages institutionnalisés : l'éducation

C'est dans le système éducatif que l'intervention de l'État en matière d'aménagement linguistique est visible. Même si l'ordonnance de 1984 stipule que « l'enseignement est donné en français et en sango, langue nationale », le français reste de facto l'unique langue d'enseignement jusqu'à aujourd'hui.

Le système éducatif est resté assez proche du système français. Il comprend :

- un enseignement fondamental niveau 1 (ancienne école primaire) ;

- un enseignement fondamental niveau 2 (ancien collège ou premier cycle du lycée) ;
- enseignement secondaire général (ancien second cycle de lycée) ;
- un enseignement technique et professionnel ;
- un enseignement supérieur.

Les enseignements sont dispensés uniquement en français. Quelques langues sont enseignées au secondaire : anglais, allemand, espagnol.

Pour surmonter l'échec scolaire massif (en particulier chez les jeunes ruraux), la République centrafricaine a prévu de développer, dans ses plans nationaux de l'éducation, l'aménagement de l'apprentissage bilingue articulant le sango et la langue française dans l'enseignement primaire. Ainsi, a-t-il envisagé, dans les premières années du cycle primaire, d'expérimenter l'usage de cette langue pour les apprentissages-clés (lecture, écriture et calcul), articulé avec l'initiation à la langue française qui devient ensuite le médium d'enseignement.

Mais un tel déploiement suppose une planification rigoureuse, la production de supports didactiques de qualité, une formation solide des enseignants et de leur encadrement, ainsi qu'un suivi-évaluation efficace.

Bien que le sango soit codifié, son utilisation dans le secteur de l'enseignement formel a posé des problèmes. La première tentative de son introduction dans l'enseignement a eu lieu en 1974 dans les écoles de promotion collective. Elle s'est soldée par un échec puisque :

- il n'y avait que quelques écoles expérimentales ;
- il manquait des documents didactiques ;
- les enseignants n'étaient pas formés ;
- les parents d'élèves de ces écoles expérimentales n'étaient pas sensibilisés, d'où leur refus que leurs enfants soient formés en sango et que les autres soient formés en français (langue de privilège et d'emploi).

Cependant, actuellement sur le terrain, dans les classes du primaire, certains enseignants utilisent le sango pour donner des explications à des élèves qui ne comprennent pas certaines notions exprimées en français. Il n'est pas rare qu'un enseignant des deux premières années du primaire ne parle que le sango aux élèves.

Si, présentement, de l'école maternelle à l'enseignement supérieur, l'enseignement n'est donné qu'en français, il faut savoir que l'apprenant ici est en situation de langue seconde avec le français, c'est-à-dire qu'il est en situation de multilinguisme. Le français n'est acquis que par le canal scolaire.

- La pléthore d'élèves par classe fait que l'enseignant ne peut suivre individuellement un élève.

- À la maison comme dans la cour de récréation, les élèves ne s'entretiennent qu'en sango.

- Dans le domaine de la communication, les étudiants sont rarement mis en situation d'utilisation régulière de la langue. Ils sont souvent peu conscients de leur moyen d'expression, n'ont pas confiance dans leurs capacités et sont paralysés lorsqu'on leur donne la parole, ce qui provoque des nombreuses fautes.

- Dans le domaine de la lecture, les étudiants ne lisent pas en dehors de leurs cours. Ils ne font pas d'effort de lecture personnelle et individuelle de romans, journaux, articles scientifiques, etc. On constate le plus souvent des lectures saccadées ou mot à mot, comme des enfants du primaire.

Il y a un énorme décalage entre le français littéraire, figé dans ses structures, enseigné dans les salles de classe, et les pratiques langagières des étudiants.

Dans ce cas, doit-on continuer d'enseigner la norme standard, sachant que cette norme est la cause de l'insécurité linguistique chez les étudiants ? Ou bien doit-on développer une norme endogène, ce qui entraînera des erreurs et des fautes dans l'expression des étudiants ?

Il serait commode d'envisager des stratégies qui feraient du français un véritable outil de connaissance et de communication et un levier important du renouvellement de la pédagogie en Afrique.

Conclusion

Le français est, en République centrafricaine, juridiquement dominant, mais socialement dominé. Tous les échanges se font, socialement, en sango. Il apparaît donc de plus en plus nécessaire :

- de diagnostiquer les difficultés liées à la connaissance et à l'utilisation de la langue française ;
- de mettre sur pied des formules d'aide à la maîtrise du français destinées aux étudiants déjà engagés dans des cursus universitaires ;
- d'envisager une formation adéquate dès le secondaire, afin de parvenir à un niveau acceptable de maîtrise de cette langue.

Bibliographie

Diki-Kidiri, M. (1977). *Le sango s'écrit aussi... Esquisse linguistique du sango*. Paris : SELAF.

Diki-Kidiri, M. (1982). *Kua tî ködörö, le devoir national*. Paris : SELAF.

Diki-Kidiri, M. (1998). *Dictionnaire orthographique du sango*. Londres : BBA [Bûku tî BêAfrika].

Deschamps-Wenezoui, M. (1987). *Le français et les autres langues centrafricaines (enquête sociologique au quartier Boy-Rabe)*. Paris : SELAF.

Eboue, A. F. (1918). *Langues sango, banda, baya, mandjia*. Paris : E. Larose.

Giraud, G. (1908). « Vocabulaire des dialectes sango, bakongo et a-zandé », *Revue coloniale*, p. 263-292 (et numéros suivants).

Jacquot, H. (1961). « Notes sur la situation du sango à Bangui. Résultat d'un sondage », *Africa. Journal de l'Institut international africain*, vol. XXXI, nº 2, p. 159-165.

Ministère de l'Éducation nationale (1997). *Actes du séminaire-atelier d'élaboration du plan d'introduction du sango dans l'enseignement.*

Queffélec, A. (1997). *Le français en Centrafrique, lexique et société.* Paris : Edicef / Aupelf.

Tisserant, R. P. (1950). *Sango Oubangui-Chari.* Les presses missionnaires.

Le français dans les départements d'études françaises : exigence de qualité et impératif de changement méthodologique

Mohamedoune Wane
Université de Nouakchott (Mauritanie)

Introduction

La Mauritanie, au sortir de l'Indépendance, s'est confrontée au problème de la place à réserver au français dans son système éducatif. De son statut de seule langue d'enseignement au départ, le français est passé par différentes réformes. Avec la dernière réforme, il devient discipline et langue d'enseignement des sciences à tous les niveaux d'enseignement.

Dans ce texte, nous nous intéresserons au français, langue d'enseignement dans les départements d'études françaises de la Faculté des lettres et des sciences humaines de l'Université de Nouakchott. Ainsi, nous commencerons par un aperçu de la situation sociolinguistique de la Mauritanie avant d'examiner le niveau en français des étudiants entrants, les contenus enseignés et la méthodologie d'enseignement.

1 Situation et politique linguistiques

Passerelle entre l'Afrique de l'Ouest et le Maghreb, la Mauritanie compte officiellement quatre groupes ethniques linguistiquement et culturellement distincts : les Arabes, les Peuls, les Soninkés et les Wolofs. Ils parlent respectivement le hassaniya, le poular, le soninké et le wolof. Ces langues côtoient l'arabe et le français, qui sont les deux langues de l'école.

Les lois sur les langues accordent un traitement inégal aux langues en présence. La Constitution mauritanienne de 1991, amendée en 2006, stipule en son article 6 que « les langues nationales sont : l'arabe, le poular, le soninké et le wolof. La langue officielle est l'arabe ». La loi 99-012, quant à elle, fait de l'arabe la langue d'ensei-

gnement des matières littéraires et du français la langue d'enseignement des matières scientifiques et techniques.

L'implantation séparée de l'école moderne en Mauritanie a pesé lourdement sur l'adoption d'une politique linguistique qui offre un traitement égalitaire des langues. Les différentes réformes sont, en quelque sorte, une réponse à la question : en quelle(s) langue(s) enseigner ?

La réforme menée à la veille de l'indépendance, en 1959, a fait du français et de l'arabe les langues de l'école. Cependant l'arabe est enseigné comme matière et il est la langue d'enseignement de la religion avec un volume horaire de 10 heures hebdomadaires au cours préparatoire et 8 heures au cours élémentaire et moyen. Dans le même temps, le français est enseigné comme matière et c'est la langue d'enseignement des mathématiques, des sciences d'observation, de l'histoire et de la géographie, à raison de 23 heures hebdomadaires au cours préparatoire et de 25 heures au cours élémentaire et moyen.

La réforme de 1967 a instauré un bilinguisme français / arabe et avait pour finalité la formation d'un Mauritanien nouveau et « ancré dans ses valeurs socio-culturelles ». L'enseignement primaire baptisé, à l'occasion, enseignement fondamental, voit sa durée passer de 6 à 7 ans. Il s'ouvre par une classe d'initiation entièrement en arabe et obligatoire (CIA). De 30 heures hebdomadaires, l'arabe se stabilise à 10 heures hebdomadaires pour toutes les autres années du même cycle d'enseignement. Le français est introduit à partir de la 2^{e} année avec un volume horaire hebdomadaire de 20 heures. Ce volume horaire est appliqué à toutes les années du cycle.

Au niveau du collège, d'une durée de quatre années, l'arabe est également enseigné comme matière et langue d'enseignement de l'instruction civique, morale et religieuse avec un volume horaire hebdomadaire de 9 heures en 6^{e} et 5^{e} et de 5 heures en 4^{e} et 3^{e}. Le français, qui est véritablement la langue d'enseignement, est enseigné avec un volume horaire hebdomadaire de 21 heures en 6^{e} et 5^{e} et de 25 heures en 4^{e} et 3^{e}. Au lycée, l'arabe a un volume horaire hebdomadaire de 4 heures contre 26 heures pour le français.

La réforme de 1973 a décidé de l'arabisation des deux premières années du primaire et du doublement du volume horaire de l'arabe pour les autres années du cycle. Elle a abouti, en 1978, à la mise en place d'un système éducatif à deux filières : une filière arabe et une filière française abusivement appelée filière bilingue. Dans la première filière, l'arabe est médium d'enseignement, le français est introduit à partir de la 3^{e} année comme matière. Inversement, dans la seconde filière, le français est langue d'enseignement de l'essentiel des matières alors que l'arabe est matière et langue d'enseignement de l'instruction civique, morale et religieuse.

En 1979, une quatrième réforme dont la finalité « est d'assurer l'indépendance culturelle où l'arabe est la langue unitaire parlée par tous les Mauritaniens » a introduit l'enseignement des trois langues nationales, poular, soninké et wolof, à travers une phase expérimentale qui a pris plus de temps que prévu (de 1981 à 2003).

La réforme de 1999 est venue mettre fin aux dysfonctionnements structurels du système éducatif tant dans son pilotage que dans la baisse du niveau des élèves consécutive à la « qualité des contenus enseignés ». Elle visait, entre autres : (i) l'unification du système éducatif par la mise en place d'une filière unique ; (ii) le renforcement de l'enseignement du 1er cycle secondaire par le retour aux quatre années et de l'enseignement scientifique par l'introduction des sciences physiques et de l'informatique ; et (iii) le renforcement de l'enseignement des langues étrangères (le français et l'anglais).

Dans sa mise en œuvre, cette réforme est envisagée comme un retour à l'option d'un enseignement bilingue articulant arabe / français ; l'arabe est la langue d'enseignement des sciences humaines et le français, la langue d'enseignement des sciences exactes.

Au niveau du fondamental, l'arabe est la seule langue d'enseignement pour la 1re année à raison de 30 heures hebdomadaires. Il est ramené à 24 heures en deuxième année, mais demeure la langue d'enseignement de toutes les disciplines, puis à 19 heures en 3e et 4e années, avec le statut de langue-matière et langue d'enseignement de disciplines sauf les mathématiques. Enfin, il est ramené à 17 heures hebdomadaires en 5e et 6e années en étant langue-matière et langue d'enseignement de l'histoire et de la géographie, de l'instruction morale et religieuse, de l'instruction civique et des travaux manuels. Cependant le français est introduit progressivement à partir de la deuxième année du primaire, d'abord comme matière et ensuite comme langue d'enseignement des mathématiques. Il passe de discipline, avec un volume de 6 heures hebdomadaires en 2e année, à discipline et langue d'enseignement des mathématiques avec un volume de 11 heures hebdomadaires en 3e et 4e années et à discipline et langue d'enseignement des mathématiques et des sciences de la nature avec un volume de 13 heures hebdomadaires en 5e et 6e années.

Le secondaire est articulé en deux cycles. Au premier cycle, qui est d'une durée de quatre années, l'arabe est langue d'enseignement sauf pour les mathématiques, les sciences naturelles et les sciences physiques. Au niveau du second cycle qui dure trois ans, la langue d'enseignement varie en fonction des séries : Lettres originelles (dominées par les matières religieuses), Lettres modernes, Sciences de la nature et mathématiques. Ces séries obéissent à la même règle d'enseignement, l'arabe est la principale langue d'enseignement dans les séries Lettres originelles et Lettres modernes pendant que le français domine comme la langue d'enseignement dans les séries Sciences de la nature et mathématiques.

Ce cloisonnement des deux langues d'enseignement (arabe et français) ne contribue visiblement pas à l'amélioration du niveau en langue des bacheliers entrant à l'université.

2 Le niveau en français des étudiants

La baisse du niveau en langues dans l'enseignement supérieur a été confirmée bien avant l'accession à l'université de la première cohorte de bacheliers issus de la dernière réforme. Cependant, on constate une nette détérioration des niveaux, surtout en français, de ces nouveaux bacheliers. Ainsi les départements d'études françaises (Département de langue et littérature françaises et Département des langues nationales et

de linguistique) qui sont le vivier des futurs professeurs de français se trouvent face au problème d'acquisition des contenus enseignés. Aujourd'hui, tout le monde s'accorde pour dire que l'acquisition et la construction des savoirs dépendent de la maîtrise de la ou des langues d'enseignement.

Pour illustration, nous exposons ici l'extrait d'un texte écrit par un étudiant nouvellement inscrit au premier semestre de la licence Langues nationales et linguistique (année universitaire 2013-2014) :

> L'université est le rêve de chaque èlève a atteint cette ambition aime, alors il doit être éduqué et dispose d'une diplôme.
>
> Je suis l'un des etudiants l'université, à ma premier jour dans la classe, je n'ai pas trouvé dans la classe quelque personne ni professeur sauf les chaises, j'ai attendu et ne viens pas des etudiants, je ne sais pas où aller pour demander ce pour le professeur. Je suis allé et j'ai vu une femme entre à l'université et je me suis dit peut-etre ma professeur, je suis aller à gauche et j'ai trouvé et j'ai qu'elle est mon professeur.
>
> Elle entré et m'a posé quelque questions sur moi et le reste des étudiants elle m'a dit peut aller et venir demain.

Les étudiants de la série Lettres modernes que les départements d'études françaises accueillent ont, théoriquement, été exposés à la langue française pendant douze années et pour 1 550 heures d'apprentissage de cette langue. Ils sont, comme il est écrit dans le manuel des programmes de français au lycée, supposés être capables de :

- comprendre une grande gamme de textes littéraires ou autres, longs et exigeants, en saisir les significations implicites et en apprécier la qualité littéraire ;
- s'exprimer spontanément et couramment sans trop chercher leurs mots ;
- utiliser la langue de façon efficace et souple dans leur vie sociale, professionnelle ou académique ;
- s'exprimer sur des sujets complexes, de façon claire et bien structurée et manifester leur contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.

Ces habiletés permettraient donc de classer, si l'on se réfère au *Cadre européen commun de référence pour les langues*, les nouveaux entrants au niveau B2, c'est-à-dire comme utilisateurs indépendants.

La réalité est toutefois bien différente des intentions formulées dans les programmes de français du secondaire. Un test sur un groupe de 49 étudiants mené en 2013 a montré que plus de 75 % ont un niveau égal ou inférieur à A2.

Ces étudiants présentent des lacunes au niveau de l'orthographe, de la grammaire, du lexique, de la conjugaison, de la ponctuation, de la cohérence, etc.

Comment alors corriger cette incohérence du système éducatif en permettant aux étudiants d'améliorer leur niveau de français afin de mieux « absorber » le discours de spécialité ?

Une des solutions préconisées est de procéder par des cours de renforcement des acquis s'inspirant d'un référentiel de compétences. Cette stratégie de remise à niveau linguistique doit être complémentaire à l'enseignement des contenus.

3 Les contenus enseignés et la méthodologie d'enseignement

La réforme du système éducatif entamée en 1999 a été concrétisée à l'Université par l'adoption, en 2009, du système LMD. Les offres de formation classiques soumises à la volonté des enseignants se voient dans l'obligation de se restructurer suivant les nouvelles normes.

La mise en place des nouvelles offres de formation a commencé par l'élaboration des maquettes et la rédaction des descriptifs des éléments de module. Cependant les contenus proposés ne sont pas adaptés au niveau des étudiants et ne permettent également pas de travailler à l'amélioration de ce niveau.

La licence Études françaises du département de Langue et littérature françaises ressemble à une licence de littératures francophones. Nous donnons à titre d'exemple quelques éléments de module :

Semestre 1

- Histoire de la littérature française
- Histoire de la littérature africaine
- Histoire de la littérature maghrébine
- Introduction à la linguistique
- Phonétique
- Grammaire

Semestre 2

- Introduction à la littérature française
- Introduction à la littérature africaine
- Introduction à la littérature maghrébine
- Phonétique
- Morphologie
- Grammaire

Semestre 3

- Littérature française
- Littérature africaine
- Littérature maghrébine
- Histoire de la critique
- Méthodes de la critique
- Pratique des textes littéraires

Semestre 4

- Littérature française
- Littérature africaine

- Littérature maghrébine
- Initiation à la sociocritique
- Littérature comparée
- Méthodes de la critique

Semestre 5

- Littérature française
- Littérature africaine
- Littérature maghrébine
- TD en bibliothèque
- Initiation à la recherche en littérature

Semestre 6

- Littérature française
- Littérature africaine
- Littérature maghrébine
- Stylistique
- Poétique
- Analyse du discours

La licence Langues nationales et linguistique, de son côté, est conçue comme une licence de linguistique, les principaux éléments sont :

Semestre 1

- Nature du langage
- Questions de linguistique
- Problèmes de langue
- Phonétique
- Phonologie
- Morphologie

Semestre 2

- Linguistique générale
- Écoles linguistiques
- Problèmes de langue
- Syntaxe
- Approche du lexique
- Phonétique

Semestre 3

- Classification des langues
- Universaux du langage
- Phonologie des langues de Mauritanie
- Lexicologie
- Syntaxe

Semestre 4

- Acquisition du langage
- Didactique des langues
- Syntaxe des langues de Mauritanie
- Sémantique des langues de Mauritanie
- Énonciation

Semestre 5

- Introduction à la sociolinguistique
- Variation spatiale
- Politique linguistique
- Mouvement des populations

Semestre 6

- Contact des langues
- Aménagement linguistique
- Langue et discours
- Imaginaires culturels

Tous les enseignements se font en français à l'exception de l'élément arabe des modules Langue et communication qui se répètent tout au long des quatre premiers semestres. La remise à niveau linguistique est donc absente des contenus, les cours de Méthodologie du travail universitaire au premier semestre et ceux de Techniques d'expression aux trois semestres suivants ne favorisent pas l'amélioration des compétences linguistiques des étudiants.

La méthodologie d'enseignement, bien que n'étant définie dans aucun des descriptifs d'éléments de module, est une approche par les contenus. Les connaissances quasiment inaccessibles à la plupart des étudiants sont transmises dans une langue qu'ils ont du mal à comprendre. Il s'agit d'un discours hermétique sur la littérature et la linguistique qui ne fait aucune place aux compétences communicationnelles. Ainsi des pratiques qui visent à renforcer la compréhension (orale et écrite) et la production (orale et écrite) ne sont pas dans les habitudes des enseignants. On enseigne la littérature pour la littérature, la grammaire pour la grammaire, la phonétique pour la phonétique, etc.

Les enseignants de ces départements, qui déplorent tous la faiblesse du niveau des étudiants, préfèrent donc rester dans le confort d'un enseignement par le contenu. Ce type d'enseignement est moins exigeant qu'une pratique réflexive, laquelle installe les étudiants dans des actes discursifs diversifiés les menant vers une compétence communicative à même de faire émerger tous les savoirs utiles au transcodage des messages les plus complexes et les plus variables.

Conclusion

Le français dans son statut de langue d'enseignement des départements d'études françaises mérite d'être repensé. Il est à envisager comme un médium de transmission, d'acquisition et de construction des savoirs. Une telle perspective permettrait de reconsidérer l'acception étroite du français langue d'enseignement, qui est actuellement confiné à la seule sphère des sciences et techniques. Les offres de formations doivent être définies en fonction du profil des apprenants et de leurs besoins linguistiques.

Les enseignants des départements d'études françaises sont les premiers interpellés par la nécessité de changer de méthodologie d'enseignement afin de permettre aux étudiants d'améliorer la qualité de leur français et de pouvoir profiter au maximum des enseignements dispensés. Comment évaluer un étudiant à partir d'un sujet de commentaire ou de dissertation alors qu'on ne fait pas de place à ce type d'exercice dans les enseignements ? Il faut donc réécrire les contenus pour faire suffisamment de place aux savoirs et aux habiletés à faire acquérir aux étudiants.

Bibliographie

Loi n° 99-012 du 26 avril 1999 relative à la réforme du système éducatif mauritanien.

Queffélec, A. et Ould Zein, B. (2001). « Mauritanie : la longue marche de l'arabisation », *Le Français en Afrique*, n° 15, revue du Réseau des Observatoires du français contemporain en Afrique, p. 29-41.

Taine-Cheikh, C. (2004). « La Mauritanie : vers une nouvelle politique linguistique ? », *Revue d'aménagement linguistique*, 107 (« *Aménagement linguistique au Maghreb* »), p. 205-226.

Enseignement-apprentissage de/en langue(s) : pratiques pédagogiques inclusives et formation intégrée

Mariella Causa
Université Bordeaux-Montaigne, CLLE ERSSàB, ADEB

Dans nos travaux de recherche concernant l'enseignement bi-plurilingue, nous avons abordé les problématiques liées à l'enseignement-apprentissage d'une DNL (discipline non linguistique) en langue étrangère (ici L2) dans une perspective résolument intégrée langues / contenus selon l'approche CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Nous nous sommes entre autres questionnée sur les différentes formes d'intégration propres à ces dispositifs dans lesquels la L2 – en contact avec la langue de scolarisation et les langues d'origine des apprenants – est *medium* d'apprentissage de contenus disciplinaires.

Dans cette intervention, nous souhaitons poursuivre la réflexion sur la mise en œuvre d'une didactique davantage intégrée [1] dans l'enseignement-apprentissage de/en L2, ici le français. Notre propos est de montrer qu'une vision moins cloisonnée [2] des langues à travers lesquelles se font les apprentissages disciplinaires aide à la mise en place d'une conscience méta et translinguistique, au développement de stratégies de transfert entre L1/L2 (et, plus largement entre les langues faisant partie du répertoire linguistique de l'apprenant) et, enfin, à une réflexion plus poussée sur les formulations (inter)linguistiques. Pour le faire, nous reprendrons les trois niveaux d'intégration déjà abordés ailleurs [3], mais en choisissant un angle d'attaque différent.

1. « Par didactique intégrée des langues apprises, on entend généralement l'établissement de liens entre un nombre limité de langues (et de cultures), celles dont on vise l'apprentissage [...] dans un cursus scolaire. Le but est alors de prendre appui sur la langue maternelle (ou la langue de l'école) pour faciliter l'accès à une première langue étrangère, puis sur ces deux langues pour faciliter l'accès à une seconde langue étrangère, etc. (et vice-versa). » (Candelier, 2005 : 428.)

2. C'est pour cette raison que, dans cette contribution, nous utiliserons l'adjectif « intégré » et l'adjectif « inclusif » pour décrire cette approche didactique.

3. Causa, 2009 et 2012.

Nos recherches se sont jusque-là intéressées prioritairement aux situations d'enseignement-apprentissage dans le secondaire, alors que le thème de ce colloque est l'enseignement du français à l'université. S'il est vrai que les objectifs et les finalités de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur dont il est question ne sont pas les mêmes et que les contextes présentés ici sont très diversifiés, le point commun est l'enseignement de/en français. Cette langue recouvre plusieurs statuts selon les pays. Elle est une langue seconde / étrangère en Algérie et au Maroc, une langue co-officielle en Suisse et dans la République centrafricaine, une langue autrefois officielle mais encore bien présente en Mauritanie... Cela étant, les discussions qui ont eu lieu au sein de notre axe ont montré que, dans la majorité des cas, le patrimoine linguistique de chaque pays entre en concurrence et non pas en articulation avec le français, ce qui est – à notre sens – l'une des raisons pouvant expliquer un niveau peu satisfaisant en cette langue à l'entrée à l'université. Nos échanges ont également – et par conséquent – montré qu'il est impossible de parler de l'enseignement supérieur sans prendre en compte ce qui se passe dans le primaire et le secondaire, ce qui complexifie la donne.

Ainsi, en faisant abstraction des différents objectifs que l'enseignement du/en français a dans le secondaire et dans le supérieur, nous prendrons comme point de départ de notre réflexion le dénominateur commun à ces enseignements, à savoir le français comme matière et comme *medium* des apprentissages autres que linguistiques dans des contextes plurilingues et pluriculturels.

Ce choix (volontaire) préalable permet de situer le débat à un autre niveau que celui plus politique du statut de la langue dans les différents pays de la Francophonie, même si ce dernier point y demeure consubstantiel. Dans un souci de clarté [4], nous situerons nos propos plutôt au niveau didactique. Il s'agira pour nous de mieux comprendre comment s'opère le passage d'une langue utilisée à des fins communicatives à une langue utilisée comme vecteur de savoirs professionnels, d'une part, et, d'autre part, quelles pourraient être les pistes de réflexion permettant de faciliter l'articulation interlinguistique sans ruptures [5].

Trois différents niveaux d'intégration

Premier niveau : les passages d'une langue à l'autre, une pratique naturelle et bénéfique

Le premier niveau d'intégration touche les pratiques pédagogiques et langagières. Pour le premier point, nous prendrons comme point de départ les remarques avancées par Eddy Roulet dans son ouvrage *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée* [6] publié en 1980. Dans une perspective déjà inclusive de l'enseignement des langues, l'auteur soulignait trois points essentiels sur lesquels il nous paraît utile de revenir, à savoir :

4. Qui implique inévitablement une simplification.

5. Nous reprenons ici le terme utilisé par Latifa Kadi-Ksouri dans son intervention (*cf.* son article ici même).

6. L'auteur utilise « langue seconde » dans le sens de « langue étrangère ».

- Le fait que travailler séparément la langue maternelle et les autres langues en présence et en contact constitue un véritable paradoxe. En effet, aborder des notions semblables sans aucune cohérence peut dérouter l'apprenant, alors qu'un travail de concertation entre les deux (ou plusieurs) pédagogies pourrait permettre – là où cela s'avère possible – une articulation des terminologies, des types de définitions, des explications, du métalangage, etc. (*id.* : 17).

- Le fait que la mise en relation des langues en présence facilite l'apprentissage. Faire intervenir dans l'étude de la langue étrangère les instruments / outils que l'apprenant a déjà découverts / acquis en langue maternelle pour aller vers les autres langues est un principe naturel : s'appuyer sur le connu pour aller vers l'inconnu.

- Le fait enfin d'interdire aux apprenants les passages de la langue maternelle à la langue qu'ils sont en train d'apprendre, interdiction qui selon l'auteur reste pour le moins curieuse étant donné qu'elle impose à l'apprenant des stratégies d'apprentissage contraires à celles que celui-ci met en œuvre spontanément (*id.* : 23).

Les remarques avancées par Eddy Roulet dans les années 1980 sont toujours d'actualité trente ans plus tard. Ce manque d'évolution concerne avant tout l'application dans l'enseignement des langues de méthodologies qui ont fait leurs preuves depuis une vingtaine d'années et qui ont montré de quelle manière une approche décloisonnée dans l'enseignement des langues est faisable, voire souhaitable [7]. Or, dans la réalité, force est de constater que la plupart des enseignants et aussi des formateurs restent fortement opposés aux pratiques inclusives. Cela illustre bien la persistance d'une contradiction forte entre la reconnaissance d'une didactique plus inclusive des langues dans les processus de mondialisation et une pédagogie traditionnelle qui, elle, reste bien ancrée dans une vision monolingue de l'enseignement… des langues.

Pour le second point, les pratiques langagières propices à la mise en œuvre d'une didactique intégrée des langues, elles n'ont pas non plus beaucoup évolué contrairement à ce que la recherche recommande depuis aussi une vingtaine d'années. Mentionnons plus particulièrement les nombreuses recherches menées en France à partir des années 1990 sur l'emploi de l'« alternance codique » en classe de langue étrangère [8], recherches qui ont (dé)montré les avantages didactiques et cognitifs relatifs aux passages « didactisés » d'une langue à l'autre et qui ont permis, par conséquent, d'affirmer que l'alternance codique, si utilisée de manière réfléchie, est une stratégie d'enseignement-apprentissage à part entière [9].

Quant à la forme d'intégration plus complexe entre la (les) langue(s) et les disciplines, nous avons plusieurs fois souligné – en accord avec d'autres auteurs [10] – que l'emploi

7. Nous pensons notamment aux programmes d'éveil aux langues *Evlang* et *Janua Linguarum* soutenus par l'Union européenne et le Conseil de l'Europe (www.coe.int ; www.ecml.at), ou encore aux programmes d'intercompréhension des langues, notamment en France les programmes *Galatea* et *EuRom4*.

8. Par exemple : Simon, 1992 et 1997 ; Dabène, 1994 ; Moore, 1996 ; Castellotti et Moore, 1997 ; Castellotti, 2001 ; Causa, 1997, 1998 et 2002.

9. Causa, 1998 et 2002.

10. Duverger, 2005 ; Cavalli, 2005 ; Gajo, 2007 ; Causa, 2012 et 2014.

réfléchi et programmé de l'alternance codique permet l'articulation de la L1 et de la L2 dans la construction de concepts disciplinaires et ce sur plusieurs niveaux :

- Sur le plan *linguistique*, la reformulation interlinguistique mène à une réflexion métalinguistique et translinguistique opératoire entre les langues en présence et, également, entre les langues composant les *répertoires linguistiques* des apprenants.

- Sur le plan *disciplinaire*, la reformulation L1/L2 induit une réflexion plus pointue sur les typologies linguistico-discursives propres à chaque discipline, mais également sur les spécificités de chaque discipline.

- Sur le plan *discursif*, mettre en parallèle les deux (ou plusieurs) langues fait prendre conscience que chaque langue véhicule un certain type de contenus et que chaque langue organise / expose les contenus selon une logique qui lui est propre.

- Sur le plan de la *motivation*, enfin, la mise en place d'une démarche comparative L1/L2 peut servir de levier à l'apprentissage puisque les deux langues sont convoquées de manière régulière et spontanée dans la construction des différents types de savoirs (Hanse, 2000 : 155).

Deuxième niveau d'intégration : la mise en place d'une compétence discursive

Le deuxième niveau d'intégration concerne la construction d'une *compétence discursive*.

Le *CECR* (2001 : 96) répertorie la compétence discursive parmi les composantes de la compétence pragmatique. À l'intérieur de cette compétence plus générale, la compétence discursive « permet à l'utilisateur / apprenant d'ordonner les phrases en séquences afin de produire des ensembles cohérents » ; l'on renvoie ici à des principes caractérisant la compétence discursive en langue étrangère (tout comme en langue maternelle) telles que la (re)connaissance et l'appropriation des différents *types de textes*, *de discours* et de *genres textuels / discursifs*, leurs *contextualisation*, *cohérence* et *cohésion*. Si beaucoup de questions relatives à la construction d'une compétence discursive aux niveaux avancés d'apprentissage d'une langue sont les mêmes que celles soulevées dans des dispositifs d'enseignement bilingue ou encore dans les enseignements universitaires de type LANSAD (LANgues pour Spécialistes d'Autres Disciplines [11]), il est quand même nécessaire de préciser que l'objectif de ces derniers n'est pas exclusivement de communiquer de manière appropriée en langue étrangère dans des échanges quotidiens, mais de communiquer de manière appropriée dans les disciplines objets d'apprentissage [12]. C'est ici que réside l'élément saillant de ce type d'enseignement. Le renforcement linguistique suffit-il alors à améliorer le niveau des

11. Causa, Derivry, Lutrand-Pezant et Narcy-Combes, 2012.
12. Causa, 2010 et 2012.

étudiants des filières scientifiques et techniques en français à l'université [13] ? Nous pensons que la solution réside non pas tellement dans un travail sur la langue en tant que système, mais sur la langue comme vecteur de savoirs et savoir-faire professionnels. L'entrée dans la langue et dans les disciplines convoquées par la mise en place d'une compétence discursive (et non uniquement linguistique) nous semble ainsi mieux appropriée. Construire une compétence discursive en L2 (et en retour en L1) dans ce contexte signifie alors comprendre et produire des textes cohésifs et cohérents (que ce soit à l'oral ou à l'écrit), conformes au fonctionnement du discours des disciplines dans la langue / culture dans laquelle se fait cet enseignement [14]. Entrer par la compétence discursive permet également l'application du principe du « *learning by doing* » prôné par le CLIL : apprendre la langue *à travers* les disciplines étudiées et non pas étudier la langue pour apprendre *ensuite* les disciplines [15]. Dans ce type d'approche, la L2 se trouve en effet davantage contextualisée : apprendre une DNL en L2 rend cette langue immédiatement « instrumentale », fonctionnelle, opérationnelle [16].

Dans cette perspective, les langues seront convoquées par le biais par exemple de documents en L1 et L2. L'utilisation des documents authentiques porteurs de contenus (linguistiques, disciplinaires et culturels) ne doit pas se limiter à la traduction littérale comme c'est souvent le cas dans certains pays. L'objectif principal serait à la fois l'appropriation d'outils efficaces pourconstruire les nouveaux concepts disciplinaires et pour analyser les documents de spécialité dans une langue et une culture particulière sans oublier de les comparer avec des documents en L1. L'on revient ici à la mise en place des *stratégies de transfert* dont il a été question plus haut. C'est par conséquent à ce niveau que se réalise la transversalité linguistico-discursive et cognitive (Coste *et al.*, 2007) qui conduit progressivement l'apprenant à l'autonomie dans l'emploi raisonné des deux langues (L1 et L2), dans la compréhension des textes écrits et/ou oraux (en L2 et en L1) présents dans les manuels ou dans les documents proposés par l'enseignant et, enfin, dans leur production [17].

Troisième niveau d'intégration : vers une formation intégrée

À ce stade, les profils d'enseignants prennent des contours plus précis. À défaut de profils plus complexes et intégrés langues / disciplines [18], l'enseignant de DNL doit être formé non seulement aux contenus disciplinaires mais aussi à l'aspect langagier de sa discipline tout comme l'enseignant de L2 qui, lui, doit être également sensibilisé aux particularités linguistiques et discursives des disciplines enseignées en L2.

13. C'est le cas des pays du Maghreb, ainsi qu'il a été souligné par les collègues L. Kadi-Ksouri, A. Mabrour et S. Marzouki.

14. Cette question rapproche – du point de vue didactique – les dispositifs d'enseignement bilingues dans le secondaire, comme ceux qui sont mis en place au Vietnam par exemple, et les enseignements universitaires en Algérie ou en Tunisie.

15. Comme le souligne Coonan (2002), il s'agit à la fois d'« apprendre à utiliser la langue » et d'« utiliser la langue pour apprendre ».

16. Duverger, 2005 et 2007.

17. Cette perspective linguistico-discursive est applicable (et souhaitable) aussi dans l'enseignement de la langue maternelle.

18. Les formations visant à une bivalence langue(s) / discipline ou discipline / langue(s) restent rares alors que, dans le contexte actuel, l'enseignant devrait désormais se positionner en tant que « spécialiste du transversal » (Gajo, 2005).

Or, d'une manière générale, les enseignants de DNL ne sont pas formés (ou très peu) à une prise de conscience linguistique, ni à une véritable compétence discursive dans la matière dont ils sont spécialistes et, encore moins, dans la langue dans laquelle ils enseignent cette discipline (lorsqu'ils ne sont pas natifs dans la langue des enseignements disciplinaires [19]). Quant aux enseignants de L2 (ou de langues, en général), il est rare qu'ils aient une sensibilisation aux particularités linguistico-discursives des matières enseignées en L2 par leurs collègues.

Par ailleurs, aucune formation n'est fournie sur les différentes manières d'exposer la discipline concernée selon la culture / méthodologie d'appartenance. Ce manque de prise de conscience de la dimension linguistique / culturelle / méthodologique des DNL rend par conséquent encore plus difficile un travail conjoint entre les enseignants de DNL et les enseignants de L2.

Dans une perspective plus intégrée et transversale [20], la formation menant à l'enseignement de/en langues devrait s'articuler autour de trois catégories de compétences : les *compétences linguistiques*, les *compétences disciplinaires*, et les *compétences didactiques et méthodologiques* amenant, ces dernières, à la « prise de conscience des différences entre les orientations épistémologiques des disciplines » dans les deux langues / cultures, différences qui « se reflètent dans les méthodologies et les stratégies d'enseignement comme dans la conception des manuels scolaires » (Cavalli et Matthey, 2009 : 104).

Pour aller plus loin...

La thématique proposée par l'axe 2 est le français, langue d'enseignement dans l'enseignement universitaire. Cette thématique est fort pertinente, car l'enseignement-apprentissage des/en langues dans l'enseignement supérieur est souvent laissée pour compte, et – surtout – nécessaire, car elle nous permet de mesurer les changements qui s'opèrent dans l'enseignement des langues au supérieur et de mieux comprendre les enjeux de l'ouverture de plus en plus marquée des universités à l'internationalisation, *via* aussi le numérique. Par ailleurs, il s'agit d'une préoccupation commune et partagée entre les pays dits « monolingues » (comme la France) et les pays plurilingues comme ceux qui sont représentés dans ce colloque (Maroc, Algérie, Mauritanie, Liban, Roumanie, Pologne, Suisse, etc.). Finalement, en sortant de cet atelier, nous avons soulevé plus de questions qu'apporté de réponses, questions que nous pouvons synthétiser comme suit :

- Une didactique plus inclusive des langues – et les pratiques pédagogiques qu'elle sous-tend – pourrait-elle constituer une réponse adéquate aux difficultés posées par les *ruptures* entre les langues en présence et en contact à l'école et à l'université ?

19. Nous faisons surtout référence à nos propres expériences en tant que formatrice en formation initiale et continue (BELC et Cavilam) lors de stages s'adressant à un public d'enseignants (de futurs enseignants) de DNL en français d'origines très différentes.

20. Ce point revient de manière récurrente dans nos articles, cependant il ne nous semble pas inutile de le réitérer.

- Un travail sur des compétences de haut niveau (comme la mise en place d'une compétence discursive visant à préparer les étudiants aux usages académiques et professionnels en français) pourrait-il constituer l'entrée privilégiée de l'enseignement de/en langues à l'université ?

- Une formation des enseignants plus appropriée aux nouvelles exigences de la société actuelle rendrait-elle plus souple et adaptable l'enseignement de/en langues aux différents niveaux d'intervention pédagogique ?

Ce sont là des interrogations qui mériteraient de faire l'objet de réflexions entre décideurs politiques, acteurs du système et enseignants-chercheurs. Elles pourraient également constituer les points programmatiques pour continuer la discussion entamée lors de ces journées entre universitaires venus de nombreux pays de la Francophonie.

Bibliographie

Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (2001), Paris, Didier / Conseil de l'Europe.

Causa, M. (2014), « Construction d'une "compétence discursive" dans l'enseignement-apprentissage d'une discipline (dite) non linguistique (DNL) en langue étrangère », *Les Carnets du CEDISCOR*, n° 12, Paris, PSN.

Causa, M. (2012), « De l'enseignement bi-plurilingue au secteur LANSAD : les différentes formes d'intégration », dans M. Causa, M. Derivry, B. Pezant-Lutrand et J.-P. Narcy-Combes (éds.), *Les langues dans l'enseignement supérieur. Quels contenus pour les filières non linguistiques ?*, Paris, Riveneuve, coll. « Actes académiques ».

Causa, M. (2009), « Enseignement d'une LE et d'une DNL : mettre en place une "compétence discursive" », *Synergies Roumanie*, n° 4, 2009, Gerflint.

Causa, M., Derivry-Plard, M. et Pezant-Lutrand, B. (éds.) (2012), *Quels contenus pour les formations en langues de l'enseignement supérieur ?*, Paris, Riveneuve, coll. « Actes académiques ».

Cavalli, M. (2005), *Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*, Paris, Didier.

Cavalli, M. et Matthey, M. (2009), « Formation des enseignants à l'éducation bi-plurilingue : points de vue et réflexions sur quelques expériences valdôtaine », *LIDIL*, n° 39, Grenoble, LIDILEM, Université Stendhal – Grenoble-3.

Coonan, C. M. (2002), *La lingua straniera veicolare*, Torino, UTET.

Coste, D. (éd.) (2007), *Un document européen de référence pour les langues de l'éducation ?*, Division des politiques linguistiques, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Duverger, J. (2005), *L'enseignement en classe bilingue*, Paris, Hachette.

Duverger, J. (éd.) (2011), *Enseignement bilingue. Le professeur de « Discipline Non Linguistique » : statut, fonctions, pratiques pédagogiques*, Paris, ADEB.

Gajo, L. (2007), « Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation », *Tréma*, n° 28, 2007, IUFM de Montpellier.

Gajo, L. (2006), « Enseignement bilingue. Un nouvel enseignant ? », *Le Français dans le monde,* n° 347, septembre-octobre 2006, Paris, CLE-International.

Gajo, L. (2005), « L'enseignant en section bilingue : un nouvel enseignant ? », conférence plénière aux Rencontres de l'enseignement bilingue francophone, organisées par la sous-direction du français au ministère français des Affaires étrangères, Prague, 03-04.11.05.

Gajo, L. (2002), « Construction de la compétence linguistique en situation d'enseignement bilingue », actes de l'Université d'automne « Enseigner en classe bilingue », IUFM d'Alsace, 24-27 octobre 2002.

Hanse, P. (2000), « Les nécessaires articulations entre langue 1, langue 2 et disciplines non linguistiques en langue 2 », *Le Français dans le monde / Recherches et applications*, numéro spécial, janvier 2000, Paris, Hachette.

Vollmer, H. (2010), *Langue et matières scolaires – Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums, N° 2 Sciences. Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage-enseignement des sciences (fin de la scolarité obligatoire) : une démarche et des points de référence*, Strasbourg, Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe.

Vollmer, H. (2006), *Langues d'enseignement des disciplines scolaires*, Strasbourg, Division des Politiques Linguistiques, Conseil de l'Europe.

L'enseignement en/du français à l'université marocaine : enjeux, contraintes et perspectives d'action

Abdelouahad Mabrour

Laboratoire d'études et de recherches sur l'interculturel –
URAC 57 – Université Chouaïb-Doukkali d'El Jadida, Maroc

Dans tout contexte bilingue ou plurilingue, les acteurs sociaux (politiques, culturels, académiques, éducatifs...) sont appelés à gérer, d'une manière ou d'une autre, les équilibres linguistiques en fonction d'un certain nombre de paramètres linguistiques et extralinguistiques (nature, statut, fonctions et domaines d'emploi des langues et variétés de langues en présence, nature du contact, relations internes et externes, dimensions identitaires...). Ils sont également confrontés aux différentes dispositions prises (textes de lois, orientations générales, recommandations, circulaires...) ou vécues (imposées par l'usage) au quotidien dans les secteurs de l'administration, de l'économie, des médias, de l'espace public, de l'enseignement, etc.

Il s'agit, pour nous, dans cette contribution, d'interroger la situation de l'enseignement du/en français au Maroc d'une manière générale et plus particulièrement à l'université. Nous essaierons de mettre en avant les contraintes qui pèsent sur cette question, les défis rencontrés et les perspectives d'action recherchées.

En l'absence d'une politique linguistique claire et assumée, les enjeux politiques, éducatifs, culturels, économiques, identitaires... interagissent et rendent la situation encore plus complexe, comme nous pouvons le lire sous la plume de Djorjevic (2004 : 27) :

> Choisir une politique linguistique est une entreprise parfois difficile et risquée. Les relations entre une société et sa langue, ou ses langues, ne sont pas simples, et sont même souvent tendues. Le choix d'une ou de plusieurs langues peut devenir l'objet de rapport de forces, susceptibles de ranimer et d'activer les antagonismes du passé ou du présent. Comme la langue tient fort à l'identité et à la culture, la question des langues demeure un

puissant facteur de revendications qui vont, souvent, bien au-delà de la linguistique.

La question linguistique et culturelle au Maroc (et dans une certaine mesure dans les autres pays du Maghreb) doit être appréhendée dans un cadre général qui prendrait en ligne de compte les différentes dimensions d'une situation où les problèmes linguistiques interfèrent avec ceux de nature politique, économique ou sociale.

Il est très difficile d'évoquer cette question sans la placer dans un contexte plus général qui mettrait face à face les différents idiomes se partageant le paysage global : langues nationales (amazighe et arabe et leurs différentes variétés) d'un côté et langues étrangères (français, espagnol...) de l'autre. Ces langues, perçues à partir d'angles bien déterminés, peuvent entrer en relation de conflit, de concurrence ou de complémentarité.

Bien qu'il soit fort difficile de considérer une seule langue indépendamment des autres, vu la complexité du contexte et des situations qui en découlent, nous nous limiterons ici à la présence de la langue française dans le secteur éducatif national.

Le français, introduit et imposé par la France comme langue officielle des institutions, s'est bien enraciné, au fil des années qu'a duré l'occupation française [1], pour devenir une des composantes essentielles du paysage linguistique [2] marocain. Il occupe une place très importante dans presque tous les secteurs de la vie : système d'enseignement, administration, paysage médiatique écrit et audiovisuel, biens culturels, environnement sémio linguistique... Il rivalise de ce fait avec les langues officielles (principalement l'arabe) et jouit d'une forte valeur ajoutée sur le marché des langues : une langue de travail et de possible réussite personnelle. Cette situation n'est pas le propre du Maroc. Les deux autres pays du Maghreb, l'Algérie et la Tunisie, vivent presque la même situation [3].

Si les choix effectués dans le cadre de la politique d'arabisation, mise en place par les gouvernements de l'indépendance [4], ont relativement réussi à freiner l'avancée rapide de la langue française et sa pénétration dans les autres domaines de la vie du citoyen, leurs répercussions sur certains secteurs sont assez négatives. Le déphasage entre l'enseignement dans les cycles primaire et secondaire où les matières scientifiques sont enseignées en langue arabe [5] et le cycle supérieur où les formations scientifiques et techniques restent entièrement assurées en français en est la preuve éclatante.

1. Le Maroc a connu le régime du protectorat de 1912 à 1956.

2. Boukous (2008 : 205) parle de trois courants majeurs qui « se partagent le champ du discours épilinguistique sur la politique linguistique : « La berbérophonie, l'arabophonie et la francophonie. »

3. « Des trois pays du Maghreb, c'est en Tunisie que la ferveur nationaliste pour remplacer le français et éradiquer les langues du quotidien est la plus faible. Par contre, en Algérie, les autorités exacerbent le sentiment anticolonialiste de manière excessive et avec un zèle révolutionnaire. [...] Le Maroc, lui, se situe quelque part entre les deux extrêmes tunisien et algérien. » (Benrabah, 2007 : 60).

4. Ces mesures étaient une réaction politique à l'ancienne puissance coloniale et une affirmation nationaliste de retrouver une indépendance complète : politique, économique et culturelle. Le contexte politique et idéologique des années soixante et soixante-dix du siècle dernier a particulièrement été favorable à ces thèses : les mouvements de libération dans le monde, une idéologie panarabe moyen-orientale assez répandue et ancrée chez les classes politiques et parmi les intellectuels au Maroc, une idéologie assimilationniste et centraliste s'inspirant du modèle historique français en matière de traitement des langues : faire face à la menace interne (représentée par les variétés nationales) et externe (présence des langues étrangères).

5. Cela concerne l'enseignement public.

Il n'est pas inutile de rappeler que la question des langues n'a jamais cessé d'être d'actualité au Maroc. Nul besoin de revenir sur l'histoire de l'enseignement au Maroc indépendant pour s'en rendre compte. Les différentes rencontres et réformes nationales qui ont ponctué, et marqué, le système éducatif marocain, depuis la création de la Commission royale de réforme de l'enseignement (1958) jusqu'à l'adoption de la Charte nationale d'éducation et de formation (2000) et, un peu plus tard, le lancement du Plan d'urgence (2009), en passant par le Symposium de Maâmora (1964), les conférences d'Ifrane (1970 et 1980) et la constitution de la Commission nationale d'enseignement (1994), illustrent parfaitement l'importance que revêt ce dossier aux yeux des responsables politiques et des acteurs éducatifs marocains.

Les textes de référence officiels encouragent l'enseignement-apprentissage et la maîtrise des langues étrangères [6]. Ainsi l'article cinq de laConstitution du royaume (2011) stipule que l'État

> veille à la cohérence de la politique linguistique et culturelle nationale et à l'apprentissage et la maîtrise des langues étrangèresles plus utilisées dans le monde, en tant qu'outils de communication, d'intégration et d'interaction avec la société du savoir, et d'ouverture sur les différentes cultures et sur les civilisations contemporaines.

La Charte d'éducation et de formation(2000) dont l'objectif principal était de revoir, avec un regard nouveau et à la lumière des défis que vit le Maroc du III^{e} millénaire, tout le système éducatif national, accorde une place particulière à l'enseignement-apprentissage précoce des langues étrangères. Elle stipule (sans les nommer) l'introduction d'une 1re langue étrangère à partir de la 2^{e} année primaire, puis d'une 2^{e} langue étrangère à partir de la 5^{e} année du même cycle. Le texte (Levier, 9 et 117) précise que :

> L'enseignement de chaque langue étrangère sera associé à l'enseignement, dans cette même langue et dans la limite de l'horaire qui lui est consacré, de modules culturels, technologiques ou scientifiques permettant son utilisation fonctionnelle, son exercice pratique soutenu et, partant, la consolidation, l'entretien et le perfectionnement des compétences de communication linguistiques proprement dites.

Dans les faits, le français « se vit sous plusieurs variétés : variétés élitaires, français approximatif, idiome en voie d'appropriation et d'intégration » (Benzakour, 2007 : 45). Son statut a toujours posé problème. Ce n'est ni une langue étrangère ni une langue seconde. Sa présence est assez significative dans le tissu socio-éducatif et économique du pays (enseignement, administration, presse audiovisuelle et électronique, bien culturel, paysage urbain, etc.).

La position privilégiée, mais, dans le même temps, assez controversée [7], fait de la langue française l'« objet d'un enjeu idéologique » qui oppose la fibre traditionnelle

6. Ni la Constitution (2011) ni la Charte d'éducation et de formation(2000) ne désignent nommément ces langues étrangères. Mais tout le monde sait que le français reste la première langue « étrangère » à l'échelle nationale, aussi bien dans le secteur éducatif que dans les autres domaines de la vie active.

7. Elle est perçue comme une langue porteuse de valeurs différentes : langue de l'ancien occupant.

arabo-islamiste (revendiquant l'arabisation totale) et les défenseurs de la modernité (défendant le maintien et le renforcement de cette langue, particulièrement dans l'enseignement et dans l'administration).

Cette question, en dépit de tout l'intérêt qu'on lui accorde, reste problématique et revient souvent dans la bouche ou sous la plume des responsables politiques ou des experts éducatifs. Les évaluations pratiquées par certaines instances internationales (enquête PNEA [Programme national d'évaluation des acquis] en 2008 [8]) et par le Conseil supérieur de l'enseignement (CSE, 2008 puis 2014) ont révélé de grands dysfonctionnements au niveau du système éducatif marocain [9]. Les objectifs fixés au départ par la Charte n'ont pas tous été atteints.

L'université est le contexte éducatif qui souffre le plus des dysfonctionnements que connait l'enseignement-apprentissage de cette langue, plus particulièrement lorsqu'elle devient langue d'enseignement de matières assurées au primaire et au secondaire en langue arabe (disciplines scientifiques). En effet, le passage au supérieur, en plus des difficultés d'adaptation qu'il peut engendrer (« dépaysement », dû en grande partie à l'absence d'une préparation [psychopédagogique] préalable, sentiment d'insécurité [peur d'échouer] accentué par l'absence d'un encadrement et d'un accompagnement pédagogiques appropriés [guider, épauler et encourager]), « oblige » le nouvel inscrit à suivre des enseignements dans une langue qu'il maîtrise peu ou mal, plus précisément dans les établissements à accès ouvert (facultés des sciences, de droit et des lettres). Les taux élevés d'« échec », d'« abandon » et de « déperdition » sont souvent associés, aux yeux des acteurs éducatifs (enseignants, responsables administratifs...), à la faible maîtrise de la langue d'enseignement [10]. Les incohérences constatées sont généralement dues au « déphasage persistant entre la langue d'enseignement qui est l'arabe et les langues exigées dans la vie professionnelle », au peu de place réservée aux « pratiques novatrices de l'approche par compétence », à l'inadéquation entre le dispositif pédagogique et la réalité des apprentissages, au « caractère limité des recherches scientifiques sur les questions pédagogiques et didactiques des langues », etc.

8. Les résultats annoncés dans le cadre de cette enquête (sur la maîtrise des langues arabe et française) soulignent que « le pourcentage des élèves, ayant obtenu un score inférieur à 50, reste très élevé. Il varie entre 63 % en 3e année du collège et 87 % en 4e année du primaire pour l'arabe, et dépasse 70 % pour le français en 4e et 6e année du primaire et en 2e et 3e année collégiale. Le volume horaire (100) consacré à l'enseignement de l'arabe et du français – important comparativement aux autres matières – montre que cette ressource n'est pas utilisée d'une manière efficace et efficiente » (cité dans le *Rapport analytique* du CSE, décembre 2014 : 11).

9. Le rapport du Conseil supérieur de l'enseignement a été publié en avril 2008. Il a indiqué notamment l'« absence d'homogénéisation de l'enseignement (primaire-secondaire/supérieur) », l'« absence d'une politique linguistique nationale claire », « une faiblesse au niveau de la maîtrise des langues (lecture, écriture en arabe et en langues étrangères) »... Cette situation, note le rapport, accentue la fracture sociale et se traduit par un coût sociopolitique assez important.

10. Il faut signaler que cette réalité éducative est paradoxale. L'apprenant marocain devrait arriver à l'université muni d'un niveau assez correct en langue française. Le volume horaire avoisine les quelque 1 900 heures du primaire jusqu'à la fin du secondaire.

Les actions menées pour pallier ces faiblesses, en dépit des résultats constatés (manuels *Cap université*[11], tests de positionnement, centres de langues[12], révision de l'architecture pédagogique des filières[13], stage de rentrée universitaire [cours intensifs][14]...), restent encore en deçà de ce qui est attendu. Les causes avancées sont nombreuses et complexes : « sureffectif », « faible taux d'encadrement », « hétérogénéité du niveau des étudiants », « manque ou absence d'équipement pédagogique approprié », « faible implication des intervenants vacataires »... Les acteurs éducatifs rencontrent beaucoup de difficultés à proposer et généraliser des modalités d'enseignement efficaces et adaptées aussi bien aux besoins des apprenants qu'aux différents contextes éducatifs. L'enseignement-apprentissage de la langue française n'arrive toujours pas à aider les étudiants à s'approprier et à « incorporer » des savoirs nouveaux dans les « structures de connaissances » déjà acquises, à mobiliser les compétences réceptives et interactives qu'ils seront amenés à utiliser dans leur vie quotidienne et professionnelle.

Les recommandations et propositions, très souvent formulées (Conseil supérieur de l'enseignement [2014], Commission des modules transversaux [dont langues] issue de la CPU [2014][15], rapport de la « Mission exploratoire – niveau de français dans les universités du Maghreb »[2014]...), ont mis l'accent, d'une manière générale, sur la nécessité de « repenser la politique linguistique au sein de notre pays dans une perspective d'équilibre durable entre le principe de justice linguistique et l'impératif de la maîtrise des langues étrangères » et de « lancer des programmes de formation continue fondés sur des approches pédagogiques innovantes (approche par compétence, pédagogie différenciée, approche par problème, approche par projet...) ». Elles évoquent plus particulièrement les mesures à prendre pour atteindre les objectifs assignés par la Charte : « renforcer la langue d'enseignement » ; « généraliser et rendre obligatoire le Test de positionnement et l'améliorer en le remplaçant par un test auto-adaptatif progressif en début de chaque année universitaire » ; « instituer un complément de diplôme qui atteste des compétences, des savoirs et des savoir-faire acquis au cours de la formation ; délivrer des certificats reconnus à l'échelle nationale (supplément de diplôme) »... L'innovation des méthodes pédagogiques et le recours à un enseignement hybride (présentiel et à distance) via un environnement techno-pédagogique (une plateforme informatique), figurent parmi les propositions souvent citées par plusieurs responsables et experts[16] afin de faire face à cette réalité pédagogico-linguistique.

11. Ces manuels, mis en place dans le cadre du Plan d'urgence (2009-2012), ont été élaborés pour « répondre de façon urgente et efficace aux attentes des étudiants de niveau B1 dont la langue enseignée ou d'enseignement est le français » et pour leur permettre « d'atteindre le niveau B2 à la fin de la deuxième année universitaire ». Ils ont été conçus, en deux niveaux B1 et B2, en fonction du contexte national et des champs disciplinaires Lettres et sciences humaines, Sciences et techniques, Économie et droit.

12. Toutes les universités n'étaient pas dotées de ces centres.

13. L'architecture pédagogique des filières a été revue en 2013, notamment en ce qui concerne l'introduction d'un septième module « Langue et terminologie » (LT) en S1 et S2.

14. Les stages d'été sont des dispositifs de formation qui ont un double objectif affiché : former les étudiants en français en favorisant une autre approche de la langue et les préparer à la rentrée universitaire, en restant dans une ambiance détendue de loisirs. Cette expérience a démarré en 2013 dans les universités d'El Jadida et d'Agadir puis l'année suivante à Rabat, à Settat et à Beni Mellal. L'expérience est en passe d'être généralisée aux autres universités marocaines.

15. Cette commission a été mise en place par la Conférence des présidents d'universités (CPU). Elle compte parmi ses membres, en plus d'un certain nombre de présidents, des experts en langue.

16. Nous nous référons particulièrement aux conclusions et recommandations de la Commission des modules transversaux (CMT) issue de la Conférence des présidents des universités (CPU) (2014).

Nous abondons totalement dans le sens des recommandations et propositions citées plus haut [17], particulièrement en ce qui concerne l'adoption d'une politique linguistique claire, courageuse et assumée. Nous estimons aussi que le point de départ de toute « réforme » dans ce sens devrait se trouver chez les acteurs du terrain (responsables, enseignants, étudiants, etc.). La réussite de tout projet est tributaire du degré d'implication de ceux qui auront la charge de le mettre en place, de l'accompagner et de l'évaluer.

L'accompagnement pédagogique, auquel l'enseignant de langue doit être sensibilisé et formé, est une pratique incontournable. Il est amené à remplir de nouveaux rôles comme celui de « tuteur », de « diagnosticien », de « concepteur », de « facilitateur », d'« évaluateur », de « guide »... et à adopter une « posture réflexive » face à la réalité pédagogique qu'il est censé gérer (Docq, Lebrun et Smidts, 2010). Autrement dit, l'enseignant est amené progressivement à évoluer d'une centration sur les contenus vers une centration sur l'apprentissage de chaque étudiant.

Bibliographie

Akouaou, A. (1997). « Les variétés linguistiques au Maroc. Statuts, usages et fonctions », in M. Taïfi (éd.), *Voisinage. Mélanges en hommage à la mémoire de K. Cadi*, Fès, Publications de la Faculté des lettres, p. 67-88.

Benrabah, M. (2007). « Politique linguistique en Algérie : insécurité au sommet, ouverture à la base », in P. Lambert, A. Millet, M. Rispail et C. Trimaille (éds.), *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan.

Bensfia, A., Mabrour, A. et Mgharfaoui, Kh. (2013). « L'impact du choix de la langue sur les débouchés et carrières professionnels : points de vue d'étudiants », in *Recherches en didactique des langues et des cultures. Enseignements universitaires francophones en milieux bi-plurilingues*, *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 10, n° 3, p. 55-73.

Benzakour, F. (2007). « Langue française et langues locales en terre marocaine : rapports de force et reconstructions identitaires », *Hérodote*, n° 126, 2007.

Boukous, A. (2008). « L'avenir du français au Maroc », in P. Chardenet, P. Dumont, J.-M. Klinkenberg, J. Maurais et B. Maurer (éds.), *L'avenir du français*, Paris, Éditions des archives contemporaines, p. 205-209.

Commission spéciale d'éducation et de formation (COSEF) (2000). *La Charte d'éducation et de formation.*

Djorjevic, K. (2004). *Configuration sociologique, nationalisme et politique linguistique*, Paris, l'Harmattan.

Docq, F., Lebrun, M. et Smidts, D. (2010). « Analyse des effets de l'enseignement hybride à l'université : détermination de critères et d'indicateurs de valeurs ajoutées », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 7(3),48-59.

Mabrour, A. et Mgharfaoui, Kh. (2011). « L'enseignant (non-)natif entre motivations et représentations. Cas de l'enseignement/apprentissage des langues dans des établissements au Maroc », in Badrinathan, V. et Dervin, F. (dir.), *L'enseignant non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*, Éditions modulaires européennes / InterCommunications, coll. « Proximité didactique ».

Moatassime, A. (1992). *Arabisation et langue française au Maghreb, un aspect sociolinguistique des dilemmes du développement*, Paris, PUF.

Tanouti, B. (coord.) (2014). *Rapport de la Commission des modules transversaux (CMT), issue de la Conférence des présidents des universités (CPU).*

17. Nous avons fait partie de l'équipe pédagogique qui a conçu et élaboré le manuel *Cap université* et de la Commission des modules transversaux issue de la CPU.

Étudier les disciplines scientifiques et techniques en français à l'université au Maghreb : le problème du « niveau » des bacheliers, les causes et les options de remédiation

Samir Marzouki
Université de La Manouba (Tunis)

L'un des problèmes majeurs rencontrés, dans l'ensemble du Maghreb, par les universités et instituts supérieurs, est celui des très faibles performances des étudiants des filières scientifiques au niveau de la compréhension et de la production, à l'écrit comme à l'oral. Ces faibles performances d'ordre linguistique se traduisent par de faibles performances au niveau scientifique et technique. Il s'agit là d'un phénomène quasi général qui affecte même, bien qu'à moindre échelle, les filières élitistes comme les facultés de médecine ou les écoles d'ingénieurs. La maîtrise insuffisante du français handicape bien la majorité des étudiants, au niveau de la compréhension des cours (ceux-ci, sauf les modules d'anglais et d'arabe, donc à une immense majorité, étant dispensés en français), de la prise de notes, des examens sanctionnant ces cours mais aussi au niveau des activités liées à la future profession, stage, PFE de même qu'au niveau de l'exercice du métier pour ceux qui entrent sur le marché du travail.

La majorité des étudiants de ces filières font en effet des fautes parfois rudimentaires (fautes de syntaxe, impropriétés lexicales, prononciation défectueuse, arabismes...) et adoptent une attitude hésitante révélant un sentiment d'insécurité linguistique par rapport à l'usage du français.

On pourrait penser qu'il s'agit là de la conséquence naturelle du passage d'un système arabisé, dans le secondaire, où les matières scientifiques et quelquefois techniques s'enseignent en arabe à un système d'enseignement des sciences et techniques, dans le cycle supérieur, basé sur le français comme langue véhiculaire. Mais force est de constater que ce fait, qui pourrait expliquer partiellement cette situation probléma-

tique au Maroc et en Algérie où le secondaire est, pour l'essentiel, arabisé, n'est pas à l'ordre du jour en Tunisie où l'enseignement des sciences et des techniques est francophone dès la fin de l'école de base, c'est-à-dire quatre années avant le début de l'enseignement véhiculé en français au Maroc et en Algérie. Or, la Tunisie connaît, peu ou prou, la même situation de crise de l'enseignement dans les filières scientifiques et techniques en dépit du fait que les étudiants de ces filières sont habitués à un enseignement francophone. Cela signifie que la racine du problème ne réside pas seulement dans le passage à un enseignement francophone au niveau de l'université.

À notre sens, ce problème persistant s'explique en amont par l'inefficacité de l'enseignement de la langue française dans l'ensemble de ces pays, au primaire et au secondaire, comparativement au volume horaire qui lui est imparti dans ces deux cycles et qui, dans tous les cas, est important.

Sans entrer dans les détails (niveau et procédures de recrutement des instituteurs et professeurs du collège et du lycée, bivalence des enseignants du primaire qui enseignent très souvent l'arabe en même temps que le français et maîtrisent le plus souvent mieux le premier que le second, quasi absence d'une réelle inspection propre à exclure du système les enseignants les moins performants, évaluations minimalistes qui tirent les systèmes vers le bas, pratique à haute dose du rachat et suppression des obstacles comme les examens nationaux à mi-parcours, etc.), il est clair que les facultés et instituts du supérieur, même s'ils rejettent la faute sur le primaire et le secondaire, se trouvent confrontés seuls à ce problème et doivent bricoler des solutions pour en diminuer l'impact négatif sur leurs enseignements.

On peut constater que, de manière générale, ce problème n'a pas trouvé de solution satisfaisante et que les plaintes relatives au niveau des étudiants sont devenues le lot quotidien des enseignants de ces établissements. Pourtant, bien des solutions ont été essayées et les experts nationaux comme ceux de la coopération, surtout française, se sont échinés à trouver les remédiations adéquates à cette situation problématique. Le FOS, qui a ses domaines d'application particuliers, surtout professionnels, et ne mobilise jamais, dans les cas où il en est fait usage, autant de vocabulaire et autant de structures linguistiques à intégrer et à discriminer en vue d'un usage satisfaisant pour les tâches à exécuter, s'il peut inspirer quelques exercices, ne peut être la solution à ce problème. Le FOU, qui pourrait l'être, ne s'est pas encore suffisamment développé pour produire une stratégie adéquate propre à répondre aux attentes et ne peut que livrer des méthodes centrées sur des spécialités particulières et difficiles à étendre à d'autres spécialités qu'à celles pour lesquelles elles ont été élaborées. En d'autres termes, l'extension du problème et le fait qu'il caractérise l'enseignement de toutes les disciplines scientifiques et techniques et même, au-delà de ces disciplines, les enseignements d'économie, de marketing, de finances délivrés en français, indique bien que sa solution devrait prendre en compte le français général plus que les spécificités des disciplines. Ce qui contribue également à faire prendre conscience de cette donnée est que les étudiants maghrébins qui, pour des raisons d'histoire personnelle (milieu familial, scolarité dans des établissements élitistes, don particulier pour les langues), ne rencontrent pas ce problème dans leurs études, n'éprouvent aucun besoin

d'un apprentissage linguistique propre aux disciplines et s'adaptent parfaitement à leurs études supérieures quelle que soit la discipline qu'ils étudient.

Ainsi, il nous semble clair, étant donné que certains étudiants, qui maîtrisent la langue française à l'entrée de l'université, ne sont pas confrontés à ce problème, que celui-ci réside dans un déficit de formation linguistique qui devrait être traité dans les premiers cycles de l'enseignement, notamment en se posant la question de l'inefficacité d'un enseignement pourtant plutôt précoce et massif de la langue française dans les trois pays.

Mais, en attendant que cette question soit traitée dans ces cycles, ce qui est plus facile à dire qu'à faire, comment remédier, autant que faire se peut, à ce déficit fortement préjudiciable à la qualité et au niveau des études et qui est à l'origine de tant d'échecs et de désespoir ?

Notre expérience variée en tant qu'enseignant de français dans le supérieur comme en tant que gestionnaire de l'éducation, en particulier comme ex-directeur de l'enseignement supérieur en Tunisie et aussi comme ex-directeur de l'éducation à l'Organisation internationale de la Francophonie mais encore en tant qu'expert naguère mandaté pour réfléchir à cette question [1], nous pousse à formuler, à défaut d'une solution globale, quelques pistes qui, à notre sens, permettraient de poser ce problème d'une façon nouvelle qui pourrait faire entrevoir des solutions plus efficaces que celles qui ont été essayées jusque-là.

Le premier constat que l'on pourrait faire à ce sujet concerne l'inadéquation des classements du CECR pour mesurer le niveau des étudiants confrontés à ce problème. En effet, les applications qui en ont été faites à large échelle, au Maroc comme en Tunisie, situent la majorité des étudiants testés en A1, plus rarement en A2 (la généralisation des tests de positionnement, en 2011, a montré que 60 % des étudiants des universités marocaines correspondent, en français, au niveau A1), ce qui ne permet pas réellement d'obtenir une palette de niveaux plus nuancée et ce qui ne correspond pas aux capacités d'expression réelles de ces étudiants, à l'écrit comme à l'oral. Si l'on abandonne la logique dite des niveaux et si l'on travaille sur les productions écrites et orales de ces étudiants, on constate qu'ils sont capables, dans des phrases où fourmillent des fautes de français rudimentaires qui donnent l'impression qu'il s'agit de débutants, de formuler une pensée nuancée et complexe. Ceci indique clairement qu'ils ont une connaissance du français anarchique mais relativement dense, connaissance intériorisée qu'ils ne réactivent que lorsqu'ils ne peuvent faire autrement, en cas d'examen par exemple, ou, plus tard, en cas d'entretien d'embauche. En fait, force est de constater que ces classifications manquent de nuance et sont à revoir. Il y va du diagnostic et de la remédiation qui ne peut être efficace que si le diagnostic est bien posé.

Il nous semble possible de travailler sur cette connaissance intériorisée et de trouver, par une collaboration entre les enseignants de français, les enseignants des disciplines scientifiques et techniques et les enseignants de techniques d'expression et de communication quand il en existe, les moyens de la réactiver plus souvent et même au

1. En compagnie de Mariela de Ferrari pour rédiger un rapport commandité par Expertise France, dans le cadre de la coopération franco-marocaine, et qui portait sur l'enseignement du français dans les écoles supérieures de technologie marocaines. Plusieurs réflexions de cet article sont empruntées à cette enquête.

quotidien. Il faudrait pour cela abandonner la logique des niveaux et cesser de croire et de faire croire aux étudiants que les problèmes d'expression qu'ils rencontrent sont désespérants et ne peuvent connaître aucune amélioration. Ces étudiants ont en effet une connaissance passive du français qui peut, grâce à une méthodologie adéquate, être réactivée. Ils font parfois des fautes de débutants mais même les plus faibles d'entre eux, ceux qui ne font pas montre d'assurance, ne sont nullement débutants et il ne faut donc pas les traiter en débutants.

La pauvreté de leur vocabulaire, même pour ce qui est technique, les impropriétés fréquentes, les erreurs primaires qu'ils commettent à l'oral comme à l'écrit et qui sont moins dues à un enseignement scientifique et technique arabisé qu'à un enseignement du français non systématique et bricolé, parfois assuré par des enseignants du primaire, du collège ou même du lycée qui manquent eux-mêmes d'assurance vis-à-vis de la langue qu'ils enseignent, peuvent en effet donner l'impression que leur niveau est celui d'un enfant au tout début de la scolarité. On peut citer : prononciation (pas d'élision du e muet devant consonne [*belle-mère*] ou ajout injustifié d'un e muet à la fin d'un mot [*le créateure*]), alternance codique à l'oral (remplacement du mot français non trouvé par l'équivalent arabe), syntaxe fautive en raison de la non-stabilisation d'un code pourtant connu (*notre nouveaux voisins*), notamment pour l'usage des prépositions (*loin de 25 heures de l'Océan, célèbre du sens de l'hospitalité, invité d'aller avec nous, soyez bienvenus à la ville, située l'extrémité*) et des verbes pronominaux (*elles habillent de robe traditionnelle*) mais même pour l'usage du genre (*un visite*), arabismes (*parler sur un sujet*). Les exemples utilisés ici sont relevés dans une conversation non technique mais générale, ce qui montre bien que le problème examiné relève plus du français général que du discours technique ou scientifique ou plutôt que les lacunes constatées dans la compréhension et la production de ces types de discours sont dues à une déficience de maîtrise du français général.

Des fautes aussi rudimentaires n'empêchent pourtant pas, ce qui n'est paradoxal qu'en apparence, une connaissance suffisante du français pour permettre à ces étudiants de tenir des discours suivis, cohérents et convaincants, si on ne se laisse justement pas rebuter par ces fautes qui fonctionnent dans leurs discours, quand ils sont perçus par autrui, comme des indicateurs de déficience linguistique, voire intellectuelle. Nous avons côtoyé en France, au début des années 1970, une cohorte importante d'étudiants marocains provenant de sections arabisées dans le secondaire et quasiment analphabètes en français, envoyés massivement en France pour y poursuivre des études supérieures. Nous ne possédons aucune statistique concernant ces étudiants mais ceux que nous avons connus ont fini par réussir. Certes, leur environnement immédiat était francophone et les obligeait à l'être eux-mêmes, mais il nous semble que leur exemple incite à considérer que le problème que connaissent les étudiants maghrébins confrontés à des études francophones dans leur propre pays n'est pas insoluble. Du reste, on peut constater pragmatiquement que certains de ces étudiants, démunis au début de leur scolarité supérieure, parviennent, cahin-caha, à s'en sortir et finissent après quelques échecs et redoublements, par obtenir les diplômes qu'ils convoitaient.

Ceux-ci ont fait ce qu'il fallait pour améliorer leur niveau de compréhension et de production de français, souvent avec les moyens du bord et même si, dans leur ex-

pression, les fautes persistent, ils arrivent à passer presque inaperçus dans la masse des étudiants qui réussissent.

Ceci nous pousse à considérer qu'un chantier doit être ouvert dans chaque pays et, ce qui serait mieux, avec une coordination régionale, à la fois pour assoir les bases d'un enseignement du français systématique et moins bricolé au primaire et au secondaire, un enseignement qui apporterait à tous les élèves les bases permettant de poursuivre correctement des études supérieures en français et pour trouver ensemble les meilleures pratiques qui permettraient aux étudiants, en attendant l'amélioration du niveau des bacheliers, de bien assimiler, dans le supérieur, les enseignements délivrés en français et d'aller vers une pratique plus aisée de cette langue encore très importante sur le marché du travail.

Cette remédiation qu'impose le niveau d'arrivée des bacheliers dans l'enseignement supérieur doit abandonner toute idée illusoire de reconstruction à partir d'une table rase. Elle doit renoncer à revoir, comme on le constate parfois sur le terrain, l'ensemble des règles de grammaire mais plutôt bâtir la totalité des enseignements sur les situations réelles que vivent les étudiants c'est-à-dire sur les difficultés linguistiques et discursives qu'ils rencontrent dans leurs études disciplinaires mais sans se transformer toutefois, comme on le constate aussi, en cours de lexicologie spécialisée. C'est le français général qui pose en effet problème et c'est lui qui est la clé pour la solution, mais qui dit français général ne dit pas cours de littérature ou de civilisation sans rapport avec les disciplines étudiées. En d'autres termes, il ne s'agit pas, pour les enseignants de français, de se substituer aux enseignants des disciplines scientifiques et techniques mais de se concentrer sur les difficultés linguistiques et discursives qui affectent la compréhension et la production des textes scientifiques et techniques. Le travail en atelier et le suivi individuel des étudiants, notamment le commentaire et la correction des fautes, ainsi que le recours à une visée pragmatique nous semblent des gages de succès, au moins relatif, dans cette tâche, mais également l'association des étudiants eux-mêmes à la recherche des améliorations à apporter à leurs propres productions et le recours aux outils informatiques. Plus généralement, un tutorat rapproché, dont il faudrait imaginer les formes, semble être la meilleure garantie de succès, même relatif.

Or, ce que l'on observe la plupart du temps, c'est que les enseignants de français affectés aux facultés et instituts techniques et scientifiques n'ont reçu, sauf notable et rarissime exception, aucune formation préalable susceptible de les préparer aux tâches spécifiques qui leur sont demandées. On observe également que, le plus souvent, ils sont là par défaut, n'ayant pas pu accéder aux facultés de lettres où s'enseigne leur spécialité comme discipline et non comme langue véhiculaire. À noter aussi que certains proviennent du secondaire et qu'ils ont tendance à recycler, dans le supérieur, les techniques d'enseignement qu'ils utilisaient dans le secondaire où la formation est plus générale et n'exige pas ou peu un traitement spécifique de la langue en tant que véhicule des savoirs. Certains sont vacataires et n'associent pas leur identité professionnelle aux lieux où ils ne font que passer. Le plus souvent, ils sont amenés à bricoler des programmes qui n'existent pas et ne sont par conséquent pas validés par une instance de décision. Il n'existe pas non plus de directives ni de manuels adaptés ni quoi que ce soit qui puisse être utile aux enseignants. En bref, on n'observe nulle

part une prise en charge suffisante, par les ministères, de ce problème pourtant fortement handicapant pour le système universitaire. De ce fait, non préparés aux tâches spécifiques que devraient induire la nature du problème posé et sa complexité, les enseignants bricolent des solutions dont ils ne sont pas satisfaits. Certains recourent à un manuel intéressant produit par l'Université de Kénitra dans une perspective de français sur objectif spécifique (FOS), d'autres utilisent, partiellement ou entièrement, des méthodes toutes prêtes de français langue étrangère comme *Alter ego* ou *Grammaire progressive du français*, niveau intermédiaire, ou encore les ressources en ligne comme « Enseigner le français avec TV5 », d'autres encore imposent la lecture de vingt romans, d'autres enfin reviennent aux vieilles méthodes traditionnelles, enseignement des règles de grammaire, dictée... tandis que certains préfèrent travailler sur des textes de la spécialité des étudiants.

De leur côté, les étudiants, pour suivre les cours des matières principales, scientifiques ou techniques, bricolent aussi, traduisent ces cours ou se les font plutôt traduire, cherchent sur Internet une documentation et des compléments en arabe, apprennent par cœur des phrases dont ils ne comprennent pas tous les éléments.

Outre cela, il y a une sorte d'étanchéité entre les cours et, sauf exception, un manque de coordination entre les enseignants des spécialités différentes, ce qui rejette cette question du niveau de langue sur les épaules des seuls enseignants de français, presque tous formés en langue et littérature françaises et par conséquent impréparés aux tâches spécifiques de remédiation que certains jugent même dégradantes par rapport à leur formation antérieure et à leur niveau.

Plus généralement, ce que les étudiants apprennent en cours de langue ne se transfère pas en cours de disciplines scientifiques et techniques. Une autre préoccupation des enseignants, souvent observée partout au Maghreb, est la connaissance théorique, par certains étudiants, de règles de fonctionnement de la langue qu'ils n'appliquent pas dans leurs discours écrits ou oraux.

De même, la pratique d'une pédagogie différenciée en fonction de tests préalables de positionnement et l'organisation de l'enseignement en groupes de niveaux, qui est évoquée par certains enseignants sans beaucoup de conviction en raison de la difficulté de son application, outre la dévalorisation implicite qu'elle implique, pour certains étudiants, avant même que ne commence l'enseignement, conduirait à des niveaux différents à la sortie. Elle risque d'aboutir à des notes identiques ou proches attribuées à des étudiants de niveau très différent puisqu'elle ne tiendrait pas compte du niveau mais de la progression de chacun dans son groupe de niveau.

En somme, il faudrait un programme national dans chaque pays qui soit dédié à cette question du niveau de maîtrise de la langue véhiculaire des enseignements et qui, outre la réflexion partagée et la concertation des experts et des enseignants et plus généralement de toutes les parties impliquées, mobiliserait des moyens de formation pour les enseignants, produirait des supports d'enseignement et cesserait de considérer ce problème comme secondaire mais le placerait au centre des préoccupations des décideurs. Sans proposer de solution définitive qui agirait comme un coup de baguette magique, il est clair qu'une mobilisation générale conduite par les plus hautes autorités

éducatives créerait une dynamique positive dont les effets, s'ils sont soutenus par des efforts réels et collectifs, ne tarderont pas à se manifester.

Soulignons, pour finir, que nous n'avons pas examiné les hypothèses purement théoriques d'un enseignement totalement arabisé ou d'un enseignement des matières scientifiques et techniques utilisant le véhicule de l'anglais. Si la première avait été possible, le problème que nous examinons n'existerait même pas. Il est clair qu'il s'agit d'une solution qui serait envisageable sur un plan purement théorique mais qui a contre elle le manque de documents scientifiques et techniques arabisés, les problèmes liés à la production et à la normalisation terminologique et, plus généralement, les retards de la science exprimée en langue arabe de même que les exigences d'une formation rapide des cadres dont le pays a besoin. La seconde est une vue de l'esprit souvent brandie par des idéologues et non par des hommes du terrain. Elle nécessiterait un recyclage massif et coûteux en temps et en argent des enseignants issus dans leur majorité de systèmes francophones. De plus, le marché du travail des pays du Maghreb est majoritairement francophone, c'est-à-dire plus apte à absorber des diplômés francophones, la langue de travail de ce marché étant majoritairement le français presque exclusivement pour les écrits et à une échelle importante pour l'oral. On observe du reste que ce marché, en cas de recrutement d'anglophones, préfère qu'ils soient aussi francophones.

Bibliographie

AUPELF-UREF (1995). *États généraux de la francophonie scientifique.* « Universités francophones ». Montréal, AUPELF-UREF.

AUPELF-UREF (1997). *Assises de l'enseignement du français et en français.* « Universités francophones ». Montréal, AUPELF-UREF.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues.* Paris, Didier (en ligne : *CECR*).

Marzouki, Samir (2004). « L'enseignement du français au Maghreb ». *L'essentiel des relations internationales.* Paris.

Messaoudi, Leila (2013). « Les technolectes savants et ordinaires dans le jeu des langues au Maroc ». *Langage et société*, n° 143.

Miled, Mohamed (2008). « Concevoir et mettre en œuvre un curriculum porteur de sens : le cas du français sur objectifs spécifiques dans un contexte de langue seconde ». *L'école et les savoirs : la question du sens.* Tunis, Éditions Sahar.

Niveaux de référence pour le français (A1.1, A1, A2, B1, B2). Paris, Didier.

Les défis de l'enseignement du français au niveau du Réseau des universités publiques régionales en Haïti

Narcisse Fièvre

Professeur à l'Université d'État d'Haïti (Port-au-Prince, Haïti)
Conseiller au cabinet du ministre de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, en charge du dossier des Universités publiques régionales

1 Bref état des lieux relatif à l'enseignement du français et à l'utilisation des technologies numériques en Haïti

Aborder la question du français comme langue d'enseignement est une problématique qui se retrouve au cœur des discussions en Haïti depuis le lancement de la réforme Bernard engagée en avril 1979. Cette réforme constatait, au bout de près de deux siècles, l'inefficacité du système éducatif haïtien à assurer la solarisation des enfants et adolescents et l'éducation des adultes, et ambitionnait de faire passer le pays d'une École qui contribue à l'entretien et à la reproduction du sous-développement à une École de développement (Alexandre, 1999 : 9).

Il est opportun de souligner que le français utilisé de facto dans l'administration publique sera rendu officiel pour la première fois par la constitution de 1918, en pleine occupation américaine et qu'à l'école, ce sera également l'unique langue de la transmission des connaissances jusqu'à la réforme éducative amorcée par Joseph C. Bernard (Thélusma, 2012 : 1).

Cette réforme proposa, entre autres, l'usage de la langue créole, comme instrument d'apprentissage dans l'ensemble des disciplines, au moins pendant le cycle d'alphabétisation et de l'enseignement du français, comme langue seconde, dès la première année du 1er cycle fondamental.

Toutefois, la réalité constatée a été que les élèves, dont la langue maternelle est le créole à une très large majorité, ont eu d'autant plus de difficultés à maîtriser le français qu'il intervient tôt dans les apprentissages de base et qu'il est enseigné par des enseignants qui eux-mêmes le maîtrisent peu. L'enseignement du créole est lui-même d'autant plus

difficile que les outils pédagogiques disponibles, et notamment les manuels scolaires, sont majoritairement en français. Cette situation explique en grande partie la faible qualité des apprentissages dénoncée par la communauté éducative et qui se traduit en moyenne par des rendements relativement médiocres des examens nationaux (70 % pour le fondamental, 30 % en terminal 1, et moins de 50 % en terminal 2).

Le Groupe de travail sur l'éducation et la formation (GTEF, 2010 : 148) reconnaît, un peu plus de trente ans après, que la problématique de l'enseignement des langues est très complexe en Haïti. La raison est qu'à côté du bilinguisme créole / français, consacré par la Constitution de 1987 comme étant les deux langues officielles du pays, il se pratique également deux langues étrangères, l'anglais et l'espagnol, qui sont introduites dans le curriculum du secondaire comme étant des disciplines d'enseignement obligatoire.

Ces deux langues (anglais-espagnol) traduisent en partie les liens historiques avec l'Amérique latine et de proximité avec la République dominicaine, Cuba et le renforcement récent de la coopération technique et politique régionale à travers le Venezuela en ce qui concerne l'espagnol ainsi que les rapports historiques avec les États-Unis d'Amérique et les récentes relations avec la Caraïbe anglophone en qui concerne l'anglais.

Selon l'OIF (2014 : 18), les francophones représentent 42 % de la population en Haïti. La langue française conserve dans ce pays un caractère de prestige et de condition de réussite sociale. Elle est langue de culture et d'ouverture sur l'international. Elle est aussi la langue dominante de la communication officielle.

Pour les mêmes raisons, le français apparaît aussi comme un facteur de discrimination socioéconomique, car il est le plus souvent le fait de l'élite, seule à pouvoir faire accéder ses enfants à des circuits éducatifs privés de qualité dans cette langue. On note également la présence d'une petite classe moyenne (souvent des fonctionnaires de l'État) qui parle et valorise la langue française (OIF, 2014 : 359).

L'augmentation de la légitimité du créole comme langue de communication officielle et médiatique, à la radio et à la télévision notamment depuis les années 1980, entraîne une relative diminution de la part du français. Par ailleurs, le français souffre d'un déficit de compétences linguistiques et didactiques des enseignants. En effet, près de 85 % des instituteurs ont un niveau global compris entre A2 et B1, d'après les résultats du test de connaissance du français passé par les instituteurs en 2009.

En résumé, le constat est clair. Après au moins sept années d'apprentissage au niveau du secondaire, peu d'élèves sont en mesure de communiquer en français, en anglais et en espagnol. Le résultat est que la rentrée à l'université se fait avec toutes les lacunes du secondaire.

En ce qui concerne l'utilisation des technologies numériques, il est opportun de mentionner (Endrizzi, 2012 : 1) qu'il ne s'agit plus de savoir s'il est pertinent d'utiliser les technologies numériques dans un contexte formel d'éducation ou de formation, mais plutôt qu'il s'agit de réfléchir aux conditions optimales d'une intégration réussie.

En plus des tableaux numériques en utilisation au niveau du système éducatif haïtien, il faut mentionner la mise en fonctionnement d'un ensemble de dix-sept campus numériques mis en place en Haïti en septembre 2011 dans le cadre du Programme plan d'enseignement numérique à distance (PENDHA). Les actions de PENDHA portaient sur la solidarité numérique après le tremblement de terre de 2010 et visaient plus précisément à faire face à la fracture numérique en installant des infrastructures connectées, à la fracture cognitive en proposant des formations à distance, et à la fracture scientifique en faisant émerger une nouvelle génération de chercheurs. Elles portaient sur la formation de gestionnaires techniques des infrastructures numériques, le soutien à la pratique de l'enseignement numérique à distance, l'accompagnement d'équipes locales de chercheurs et l'appui à la gouvernance universitaire par les systèmes d'information.

Une feuille de route pour la modernisation de l'enseignement supérieur haïtien et la promotion de la recherche scientifique a été lue dans le cadre de la Déclaration de Port-au-Prince à l'occasion des Premières Assises nationales de l'enseignement supérieur haïtien en avril 2014. Elle prévoit de promouvoir massivement le numérique haïtien (résolutions 20 à 23) et plus précisément d'appuyer le recours au numérique comme chance historique pour l'université haïtienne de ne pas rester à l'écart de la modernisation de la transmission des savoirs dans le contexte de la mondialisation. Elle projette en outre d'avoir recours aux campus numériques déjà existants, d'envisager surtout l'emploi de tablettes tactiles fabriquées en Haïti, bien adaptées au campus numérique, d'étendre le programme de tableaux numériques interactifs déjà déployés dans le système éducatif haïtien jusqu'à l'université. Cette feuille de route encourage le développement du modèle francophone des cours en ligne de l'Agence universitaire de la Francophonie, répondant aux besoins de développement des universités, et déplore l'instrumentalisation des cours libres ouverts à tous par des entreprises guidées surtout par des intérêts mercantiles. Elle veut sensibiliser les pouvoirs publics au potentiel offert par les Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) et à la nécessité de reconnaître les diplômes obtenus à distance, ainsi que l'activité pédagogique qu'ils supposent.

2 Brève présentation du Réseau des universités publiques régionales (UPR)

L'économie haïtienne vit une situation de pauvreté dont la sortie dépend en grande partie de ses investissements dans l'éducation et en particulier dans l'enseignement supérieur (Fièvre, 2014 : 1). Nous rejoignons sur ce point Berthélémy (2006 : 1) qui explique qu'un pays pauvre ne peut connaître une croissance à moins que ne soient mises en œuvre des initiatives de politique pour changer les conditions initiales d'une telle façon que ce pays puisse passer d'un équilibre initial, bas, stable à un autre équilibre plus élevé mais également stable.

Les recommandations du Groupe de travail sur l'éducation et la formation (GTEF, 2010), et le Plan opérationnel 2010-2015 du secteur de l'éducation ont prôné cette politique d'éducation proactive. Plus particulièrement, en ce qui concerne l'enseignement supérieur et universitaire en Haïti, la recommandation numéro 19 du Groupe

de travail sur l'éducation et la formation (GTEF, 2010 : 263) préconisa, suite à la circulaire ministérielle de juillet 2006 créant le Réseau des universités publiques en région (UPR), de consolider ce deuxième réseau public d'universités en les dotant des moyens de mettre en œuvre de véritables programmes de recherche et de services à la société, en soutien de l'effort de décentralisation et de diversification de l'enseignement supérieur.

Les trois premières Universités publiques du Sud (UPSAC), de l'Artibonite (UPAG) et du Nord (UPNCH) ont vu le jour en automne 2006 et en hiver 2007. Par la suite, se référant à l'objectif d'extension et de consolidation de ce réseau tel que prévu dans le Plan opérationnel 2010-2015 (p. 85), le ministère a appuyé la mise en place de nouvelles universités publiques dans tous les autres départements, à l'exception de celui de l'Ouest. Plus concrètement, au cours des exercices 2011-2012, l'Université publique du Sud-Est à Jacmel a commencé ses premiers programmes, et en 2012-2013, l'Université publique du Nord-Ouest à Port-de-Paix et l'Université publique du Centre ont ouvert leurs portes. Durant l'exercice 2013-2014, les Universités publiques des Nippes, de la Grande Anse et du Nord-Est ont également commencé à fonctionner.

La phase de consolidation de ce Réseau a débuté en septembre 2012 et à cet effet, un certain nombre d'ateliers nationaux et internationaux ont été organisés autour de la planification stratégique et de la gestion du Réseau, de l'employabilité des diplômés et du développement des programmes de formations courtes. Des partenaires nationaux (Université Quisqueya, Université Notre-Dame d'Haïti, Université d'État d'Haïti, Group Croissance) et des partenaires internationaux (Université du Québec, Université des Antilles et de la Guyane, Université de La Havane, Association des universités catalanes, Université de West Indies, University of Technology de la Jamaïque, l'Agence universitaire de la Francophonie [AUF], l'UNESCO, la CIDEGEF, le Conservatoire national des arts et métiers de France [CNAM], pour ne citer que ceux-là) ont activement collaboré aux différentes activités de développement du Réseau.

En juin 2015, le Réseau compte un effectif d'environ 7 500 étudiants et propose des programmes de licence dans les domaines des sciences de l'éducation, des sciences administratives, des sciences juridiques, des sciences de l'agriculture, des sciences infirmières et du tourisme.

Lors des assises sur l'enseignement supérieur en avril 2014, un ensemble de problématiques auxquelles font face les UPR a été identifié, à savoir : l'existence de documents de planification stratégique, la construction et l'équipement des campus, le réseau informatique, les bibliothèques spécialisées, la qualification du corps professoral, la certification des programmes, le développement de la recherche dans les régions, le renforcement des liens avec les communautés, l'employabilité des diplômés, l'adéquation du budget avec les besoins réels de ces Universités.

Pour accomplir sa mission d'appui au développement territorial, ce Réseau accorde la priorité à un ensemble de valeurs telles la prépondérance du savoir et de la culture, la gouvernance académique collégiale et responsable garantissant l'unité du Réseau dans la diversité et l'autonomie des universités, la valorisation de toute la communauté

universitaire avec les étudiants au cœur de ses préoccupations, la permanence du dialogue avec les milieux économiques, sociaux, culturels, politiques et éducatifs.

Ce Réseau encourage l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication, le développement de l'apprentissage ouvert et à distance, et veut accorder une place de choix à la professionnalisation supérieure, à la formation à l'entrepreneuriat et aux programmes d'apprentissage tout au long de la vie, tout en s'assurant de la mise en place d'un système d'assurance qualité et de programmes d'évaluation ainsi que de la promotion d'une culture de la qualité au sein des différentes universités.

Plus précisément, en ce qui concerne l'utilisation des technologies numériques au niveau de ce Réseau, un premier bilan de l'utilisation des Campus numériques pour les trois UPR du Réseau ayant participé au Programme PENDHA révèle que les techniciens ne maîtrisent pas le système établi, et que, par conséquent, les Campus sont sous-utilisés à cause de la méconnaissance des services à fournir aux professeurs, aux étudiants et au personnel administratif ainsi que des problèmes de connectivité et de régularité dans la disponibilité des services d'internet. Pour pallier ces difficultés, de nouvelles dispositions ont été prises. Des contacts sont établis, depuis 2014, avec le Conservatoire national des arts et métiers de France (CNAM), le Bureau Caraïbe de l'AUF a accompagné trois de ces universités dans la signature de contrat d'abonnement à la bibliothèque numérique Cyberlibris en octobre 2015 et un vaste programme de développement du numérique dans l'enseignement supérieur est en élaboration au niveau de la coopération française pour la période 2016-2020 dans le cadre des promesses faites par le Président François Hollande lors de sa dernière visite en Haïti en mai 2015.

3 Analyse des premiers résultats d'une enquête auprès des étudiants des UPR et commentaires

3.1 Les résultats

Pour une meilleure compréhension de la situation de l'enseignement de la langue française au niveau du réseau des UPR en Haïti, une enquête a été conduite en juillet et août 2015 dans quatre de ces neuf universités, celles du Sud-Est, de l'Artibonite, du Centre et du Nord-Ouest, auprès de 463 participants. Il s'agit bien d'une information partielle qui devra être complétée par la suite auprès des cinq autres universités du réseau. Les questions ont porté principalement sur l'importance de la maîtrise de la langue française, le niveau d'études des parents, les difficultés dans l'apprentissage du français et les propositions de solution, le temps d'utilisation du français, la langue d'enseignement à l'université, l'utilisation du français à la maison, l'utilisation de l'internet et du support numérique.

- *Importance de la maîtrise de la langue française*

La totalité des répondants reconnaissent l'importance de la maîtrise de la langue, non seulement parce qu'elle est l'une des deux langues officielles du pays, mais aussi,

et surtout, parce qu'elle est la langue utilisée dans la vie professionnelle en Haïti et qu'elle permet une ouverture sur le monde francophone

- *Niveau d'études des parents*

La question portait sur le niveau d'études le plus élevé des parents. Le niveau primaire a été mentionné dans 52,8 % des cas, le niveau secondaire dans 35,7 % et le niveau universitaire dans 11,5 % des réponses. Ces réponses sont conformes à la forte provenance de zones rurales ou de villes moyennes des étudiants. Le faible niveau d'éducation des parents a des incidences sur leur pratique du français à la maison ainsi que sur le suivi de leurs études.

- *Utilisation du français à la maison*

Un total de 42,8 % des étudiants affirment qu'ils ne parlent pas du tout français à la maison puisque leurs parents ont un très faible niveau d'études ou sont analphabètes. Les conversations se font occasionnellement en français pour 34,2 % des répondants et 23 % affirment qu'ils utilisent le français à la maison régulièrement. Il faut toutefois admettre que ce dernier chiffre paraît un peu élevé étant donné la réalité haïtienne en général et en particulier celle des villes de province.

- *Langue d'enseignement*

Si les cours de français se font obligatoirement en français, il n'en est pas de même pour l'enseignement des autres matières, ce qui nuit au perfectionnement du français. Les étudiants mentionnent que les autres cours sont dispensés en majorité en créole (55 %), en alternance français-créole (32 %) et en français (13 %). Cette réalité vise à faciliter la compréhension des cours par les étudiants qui vivent dans un milieu fortement créolophone, mais a aussi des incidences négatives claires sur leur capacité à approfondir par eux-mêmes leur recherche personnelle à travers la lecture des textes scientifiques.

- *Difficultés d'apprentissage*

Les étudiants sont conscients de leurs difficultés d'apprentissage et d'utilisation du français. Ils expliquent la situation en se référant principalement à trois grandes causes, à savoir le manque de documentation (39 %), le manque de pratique (35 %) et le manque de compétence des professeurs (26,5 %).

- *Utilisation de l'internet et du support numérique*

Dans le cadre des cours de français, près de 40 % des étudiants confirment avoir fait une utilisation de l'internet et du support numérique de manière régulière, 35 % de manière occasionnelle, contrairement à 25 % qui ne s'en sont pas servis.

- *Solutions proposées*

Pour les étudiants, les solutions appropriées pour faire face aux difficultés rencontrées dans l'enseignement et la pratique de la langue française passent par la mise en place et le fonctionnement adéquat de laboratoires de langue et de matériels audiovisuels (38,5 %), le renforcement des compétences des professeurs de français (32,8 %) et l'amélioration de la pratique de la langue au niveau des étudiants (28,7 %).

3.2 Les commentaires

Les premiers résultats tirés de cette enquête confirment un certain nombre de faits déjà connus qui ont des incidences négatives nettes et claires sur l'apprentissage et l'utilisation du français par ces étudiants. On peut citer : le faible niveau de formation des parents, le manque de compétence des enseignants, les fortes lacunes des étudiants au niveau du secondaire, l'absence de laboratoires de langue et de matériels audiovisuels et la faible utilisation du numérique dans le processus d'apprentissage.

Face à ce constat, les UPR doivent revoir leur stratégie d'enseignement du français en accordant une plus grande place au numérique, tout en tenant compte également des aspects pédagogiques. En effet, le modèle dominant dans l'enseignement formel à l'université en Haïti reste encore aujourd'hui celui de la reproduction d'un savoir savant. Il faut donc un renouvellement de la pédagogie universitaire dans le cadre duquel le paradigme d'enseignement doit donc laisser plus de place au paradigme d'apprentissage, où les aspects pédagogiques ne peuvent être dissociés de l'organisation des différentes activités, qu'elles se déroulent en présentiel ou à distance.

Cette stratégie révisée et intégrée dans la dynamique numérique doit tenir compte de la nécessité de disposer de logiciels appropriés pour l'enseignement du français et de la bonne formation au numérique des enseignants et des étudiants.

Conclusion

Une enquête complémentaire devrait être réalisée prochainement auprès des étudiants des autres universités du Réseau ainsi que des professeurs de français du Réseau avant de penser à une généralisation des résultats. Toutefois, certaines recommandations peuvent être déjà produites en vue de la recherche d'éléments de réponses appropriés aux défis auxquels fait face ce Réseau dans le cadre de l'enseignement de la langue française et en tenant compte de la dynamique d'intégration du numérique.

Premièrement, l'apprentissage du français doit continuer de se faire en Haïti dans un environnement plurilingue rendant plus attrayant dans le futur l'espace culturel et économique actuel.

Deuxièmement, la mise en place d'une école doctorale dans le champ de l'enseignement des langues, et en particulier du français, permettra de disposer à moyen et long termes d'une masse critique de professeurs compétents maîtrisant les compétences linguistiques adéquates et pouvant dispenser un enseignement de qualité dans les différents niveaux d'enseignement et en particulier dans les universités.

Troisièmement, les Universités publiques régionales doivent questionner les contenus des actuels programmes d'études en enseignement du français, les méthodes d'enseignement utilisées et les moyens appliqués pour évaluer les élèves.

Quatrièmement, ces universités, conformément aux engagements de la Déclaration de Port-au-Prince sur la modernisation de l'enseignement supérieur, devront s'engager davantage dans l'extension du numérique au bénéfice des étudiants, mais également des professeurs et du personnel administratif, à partir de la généralisation et d'un meilleur fonctionnement des campus numériques, d'une meilleure adéquation des mé-

thodes pédagogiques et de l'utilisation des technologies numériques, et d'une adaptation des cours ouverts et à distance.

Cinquièmement, des efforts substantiels sont indispensables de la part de ces Universités en vue de la création et de l'équipement des laboratoires de langue en matériels appropriés.

Bibliographie

Agence universitaire de la Francophonie (2013). *Résumé de la conférence inaugurale et des communications du 5e colloque international du RIFEFF*, 109 p.

Alexandre, G. (1999). « Matériaux pour un bilan de la réforme éducative en Haïti », *Programme de promotion de la réforme éducative en Amérique latine et dans les Caraïbes*, 23 p.

Berthélémy, J. C. (2006). « Clubs de convergence et équilibres multiples : comment les économies émergentes ont-elles réussi à échapper au piège du sous-développement ? », *Revue d'économie du développement*, vol. 14, p. 1-44.

Endrizzi, L. (2012). « Les technologies numériques dans l'enseignement supérieur, entre défis et opportunités », *Dossier d'actualité veille et analyse*, octobre 2012, no 78, 30 p.

Fièvre, N. (2014). *État des lieux et perspectives de développement du Réseau des universités publiques régionales (UPR) en Haïti*, 26e conférence annuelle, Association des études haïtiennes, 6-8 novembre 2014, Université Notre-Dame, Indiana, USA, 21 p.

Fièvre, N. (2015). *Illustration d'un processus d'évaluation : le cas des Universités publiques régionales (UPR) en Haïti*, Colloque international sur l'employabilité et l'entrepreneuriat dans les universités ouest-africaines, Université Gaston-Berger, St-Louis, Sénégal, 8-10 avril 2015, 24 p.

Groupe de travail sur l'éducation et la formation (2010). *Pour un Pacte national sur l'éducation en Haïti*, Port-au-Prince, Haïti, 330 p.

Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (2011). *Vers la refondation du secteur éducatif haïtien. Plan opérationnel 2001-2015 des recommandations du Groupe de travail sur l'éducation et la formation*,Port-au-Prince, Haïti, 156 p.

Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (2014). *Actes des Assises sur la qualité de l'éducation en Haïti*, 398 p.

Organisation internationale de la Francophonie (2014). *La langue française dans le monde*, Nathan, Paris, France, 575 p.

Thélusma, F. (2012). *Réflexions sur l'enseignement-apprentissage du français en Haïti : faut-il l'enseigner-apprendre comme langue étrangère ou comme langue seconde ?*, Potomitan, 8 p.

Le français médium d'enseignement en contexte universitaire algérien

Latifa Kadi-Ksouri

Laboratoire interdisciplinaire de pédagogie et de didactique (LIPED), Professeur à l'Université d'Annaba (Algérie)

Introduction : quelques éléments de contexte

Si l'Algérie compte aujourd'hui pas moins de 57 établissements universitaires algériens [1] membres de l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), répartis sur 34 wilayas, c'est que le français tient en réalité une place de choix en Algérie [2] même s'il n'a aucun statut officiel. En effet, alors que l'enseignement général se fait en langue arabe jusqu'au baccalauréat, le français est enseigné comme première langue étrangère dès la troisième année du primaire avec un volume horaire de trois heures par semaine. Au collège, ce volume horaire est de cinq heures par semaine. Au lycée, le volume horaire varie entre 3 et 5 heures selon les sections [3]. À l'université, la langue française sert également de médium d'enseignement dans de nombreuses filières, notamment scientifiques et technologiques et dans les grandes Écoles. Depuis quelques années, elle est également pratiquée dans de nombreuses écoles privées.

Le paysage médiatique n'est pas en reste puisque l'Algérie compte près de 40 publications en langue française (tous domaines et fréquences confondus), dont deux appartenant à l'État [4]. Le français occupe également une place prépondérante dans

1. Le réseau universitaire est actuellement constitué de 103 établissements répartis dans 48 wilayas (49 universités, 10 centres universitaires, 20 écoles nationales supérieures, 7 écoles normales supérieures, 12 écoles préparatoires et 4 classes préparatoires intégrées, 1 institut technologique), sans parler des établissements hors MESRS.

2. Dans son rapport sur la « Langue française dans le monde 2010 », l'Observatoire de la langue française de l'Organisation internationale de la Francophonie, s'appuyant sur les données du recensement de 2008 communiquées par l'Office national des statistiques d'Algérie, dénombre 11,2 millions de personnes âgées de 5 ans et plus déclarant savoir lire et écrire le français. Il reste que ces données sont à prendre avec beaucoup de précaution, car elles n'indiquent nullement le degré de maîtrise de la langue française par les locuteurs considérés comme francophones.

3. À partir de la rentrée 2003, l'enseignement de la langue française est passé de la quatrième année dans le système fondamental à la deuxième puis à la troisième année primaire.

4. Le premier quotidien francophone algérien, *El Watan*, tire jusqu'à 200 000 exemplaires/jour.

le secteur économique et commercial. Il est d'un usage courant dans certaines administrations et entreprises, en particulier dans les grands centres urbains [5], seul ou en alternance codique.

Dans l'espace public, les enseignes commerciales ainsi que les affiches publicitaires donnent souvent à voir un bi-plurilinguisme arabe [6]-français-anglais, expression de la diversité sociale et culturelle algérienne qui donne tort et résiste à la loi n° 91-05 du 16 janvier 1991 portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe et à l'ordonnance n° 96-30 modifiant et complétant cette loi (Billiez & Kadi, 1998).

1 Au commencement était l'École : petite leçon d'histoire récente

1.1 Des discours et des textes

Trois grandes périodes marquent le système éducatif en Algérie :

- Une première période (1962-1976) durant laquelle l'organisation de l'enseignement s'est faite dans le prolongement de l'enseignement français pré-indépendance (organisation des enseignements héritée du modèle français, la plupart des matières notamment les matières scientifiques étant enseignées en français de l'école primaire à l'université, forte coopération technique).

- Une seconde phase (1976-2000) marquée par la mise en place d'un enseignement algérien dont les objectifs sont énoncés dans la Charte de 1976 et complétés par la constitution de 1996 dans son article 53 (algérianisation du corps enseignant, adoption de l'arabe comme langue d'enseignement, démocratisation de l'éducation, réorganisation en École fondamentale).

- Et une troisième phase (2000 à nos jours) qui s'est voulue une tentative d'amélioration des résultats du système éducatif à travers le décret exécutif du 29 août 2004 et la loi du 23 février 2008 (retour aux trois paliers pour l'éducation nationale (écoles primaires – collèges – lycées) en remplacement de l'école fondamentale et du lycée, réorganisation de l'architecture universitaire selon le dispositif LMD.

Au plan international, l'Algérie peut se féliciter des progrès faits en matière de généralisation de l'accès à l'éducation, puisque le taux d'accès au primaire est passé de moins de 85 % à la fin des années 1980 à plus de 97 % en 2011 [7]. C'est que la Constitution algérienne de 1963 modifiée en 2008 garantit le droit à l'éducation à tous avec une scolarité obligatoire et gratuite à partir de 6 ans et ce, jusqu'à l'âge de 16 ans. Depuis l'indépendance, un certain nombre de textes officiels dressent le

5. Il est vrai que la situation est très variable selon que l'on se trouve au nord du pays ou au sud, dans un grand centre urbain ou dans un petit village, en Kabylie ou dans une autre région.

6. Et/ou le tifinagh dans les régions kabylophones.

7. S'agissant de la performance des élèves et de leurs acquis scolaires en revanche, peu de données sont disponibles. En effet, en Algérie, la culture de l'évaluation des acquis étant peu répandue, le pays ne s'est que rarement soumis à des évaluations internationales. Il existe toutefois des résultats à quelques tests internationaux qui témoignent d'une faible qualité du système éducatif (voir par exemple les résultats de l'Algérie au TIMSS en 2007 qui évalue les performances aux standards en mathématiques et en sciences).

cadre de référence de l'Éducation et de la formation en Algérie : l'ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976, premier texte fixant les missions, les finalités et les objectifs du système éducatif algérien, la loi n° 99-05 du 4 avril 1999, modifiée et complétée par la loi n° 08-06 du 23 février 2008 fixant les dispositions fondamentales applicables à l'enseignement supérieur et l'organisation des cycles de formation supérieure, décret exécutif n° 08-265 du 19 août 2008 venu enrichir les deux lois sur le régime des études en vue de l'obtention du diplôme de master et du diplôme de doctorat.

Selon la loi d'orientation sur l'Éducation nationale du 23 janvier 2008, l'une des missions de l'école est de « permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères ».

En 2000, le président de la République, M. Abdelaziz Bouteflika, installe la Commission nationale de réforme du système éducatif (CNRSE) présidée par le Pr Benzaghou (recteur de l'USTHB, mathématicien) et la charge de réfléchir à une réforme du système éducatif. Cette décision prise par le président de la République redonne alors de l'espoir à tous ceux qui s'inquiètent de la situation de l'école algérienne : méthodes pédagogiques inadaptées, troncation du temps pédagogique, volume horaire hebdomadaire trop important, absence de formation continue des formateurs, taux d'échec important, effectifs pléthoriques dans les classes, manuels peu attractifs, encouragement de la mémorisation et de la restitution au détriment de l'analyse, de la réflexion et de la critique... Le profil et l'expertise des universitaires membres de la commission et l'implication de représentants de différents secteurs d'activités et de la société civile ont pu laisser espérer un sursaut qualitatif de l'École. Malheureusement, après une levée des boucliers des tenants du monolinguisme, le rapport Benzaghou (du nom de son auteur) n'a jamais été publié et malgré son adoption par le Conseil des ministres de l'époque, en raison de considérations politiques et idéologiques, la réforme n'est que partiellement appliquée puisqu'en fait de réforme, seules quelques mesures sont retenues.

1.2 La réalité du terrain scolaire : de rupture en rupture, de choc en choc

Dans son article 33, la loi d'orientation de l'Éducation nationale stipule que l'enseignement est dispensé en langue arabe à tous les niveaux d'éducation, aussi bien dans les établissements publics que dans les établissements privés d'éducation et d'enseignement. Ainsi, la majorité des jeunes élèves algériens doivent affronter une *première rupture linguistique* entre la maison et l'école [8], entre le vernaculaire, la langue de première socialisation (*darija*) et la langue standard conventionnelle, langue dite de l'école (*el fosha*). Le choc de la première année scolaire, le choc de la rentrée n'est donc pas seulement dû à la coupure avec les parents. Il est aussi dû à la coupure avec la

8. Cette rupture linguistique est dans une certaine mesure, pour les familles non alphabétisées ou alphabétisées en français, une entrave pour le suivi scolaire de l'enfant, au point où des parents se sont mis à l'arabe standard pour pouvoir accompagner leurs enfants lors de leurs devoirs, sans perdre la face auprès de ces derniers.

langue des parents, la langue maternelle lorsque ces derniers ne sont pas alphabétisés en langue standard [9].

Le français est quant à lui présent dans l'enseignement primaire, moyen et secondaire en tant que langue étrangère seulement puisque comme nous venons de le voir, toute la scolarité s'effectue en langue arabe [10].

Plus tard, l'entrée à l'université marque pour de nombreux étudiants algériens une brutale rupture avec la formation antérieure [11]. Un véritable redéploiement de la langue française s'effectue notamment dans les études médicales, dans les filières scientifiques et techniques, dans les écoles préparatoires et les grandes écoles.

Ainsi, les étudiants des « disciplines non linguistiques » (DNL), principalement ceux des sciences médicales, des sciences de la vie, des sciences de l'ingénieur, des sciences de la terre se trouvent face à une *seconde rupture linguistique* puisque c'est le français qui sert de vecteur à l'apprentissage des sciences et des techniques, ce qui explique les difficultés éprouvées par beaucoup d'étudiants algériens poursuivant des études supérieures scientifiques pour comprendre et assimiler les technolectes savants (Messaoudi, 2012) alors que l'ensemble de la scolarité pré-universitaire s'est faite en langue arabe. Il faut alors ajouter au problème de code, des micro-ruptures complexifiant le métier d'étudiant : celle grapho-motrice et celle alphabétique. L'étudiant passe de cours écrits de droite à gauche à des cours transcrits de gauche à droite comme il se doit de délaisser l'alphabet arabe au profit de l'alphabet latin, le tout du simple fait de son passage du lycée à l'université. On peut alors comprendre que cette situation menace gravement la réussite universitaire des étudiants, largement tributaire de leur niveau de maîtrise de la langue française.

Si la transition lycée-université est unanimement reconnue comme un moment délicat, difficile, générateur de difficultés et de blocages du fait que les nouveaux arrivants à l'université considèrent l'université comme un prolongement naturel de leur expérience lycéenne (Sauvé, Debeurne, Wright, Racette et Pépin, 2009), il s'agit donc bien en plus, dans le contexte algérien, d'une incapacité à accéder à des savoirs savants dans une langue non maîtrisée pour des étudiants qui dépassent rarement pour la plupart d'entre eux le niveau A2 du CECR et ce, malgré leurs neuf années de français.

Ainsi l'étudiant algérien est appelé à s'adapter à un nouvel enseignement-apprentissage sans y avoir été préparé : aux changements dans le mode de vie (rythme de travail, absence d'encadrement, gestion de l'autonomie) s'ajoutent des nouvelles façons de faire méthodologiques [12] (organisation générale des enseignements, temps didactique

9. Il faut toutefois noter que les choses évoluent depuis l'avènement des chaînes satellitaires qui offrent aux tout jeunes Algériens des programmes pour enfants en arabe standard. Très imprégnés par la langue des dessins animés, certains enfants en arrivent même à délaisser dans leur quotidien la langue maternelle.

10. En revanche, dans l'enseignement professionnel et technique, le français s'impose comme langue d'enseignement.

11. À l'exception des sciences sociales et humaines, des sciences juridiques et administratives, toutes les formations scientifiques et technologiques (sciences médicales [médecine, pharmacie et chirurgie dentaire], de sciences de la vie, de l'ingénieur, de la terre…) sont assurées essentiellement en français. La langue étrangère n'est pas seulement objet d'étude mais devient également langue de communication, médium de transmission des savoirs disciplinaires Il reste que la pratique de l'alternance codique est fréquente et ce, pour faciliter la compréhension aux étudiants.

12. Certes, l'introduction en première année universitaire du module MTU dans la plupart des formations a cherché à répondre quelque peu aux besoins des nouveaux arrivants mais cela reste encore très insuffisant

accéléré) et des changements de statut des langues. Le français passe ainsi du statut de première langue étrangère enseignée à celui de langue d'enseignement de disciplines, langue véhiculaire du savoir universitaire.

Toutes les recherches effectuées sur l'enseignement-apprentissage dans les filières scientifiques ou technologiques (Ait Moula, 2014 ; Bouchebcheb, 2011 ; Amorouayache, 2009 ; Sebane, 2008 ; Ould Ferroukh, 2010) attestent d'une faible maîtrise en français et confirment que les difficultés que rencontrent les étudiants et qui sont à l'origine de leur échec et/ou abandon des études sont liées en grande partie à la non-maîtrise de cette langue étrangère. Les difficultés sont d'ordre divers : lecture de documents divers, compréhension de textes de spécialité, compréhension de polycopiés, prise de notes durant un cours magistral, compréhension et expression orale... Dans une recherche de magister, Aouïcha Oudjedi-Damerdji montre qu'en fait « c'est bien avant de pénétrer, pour la première fois, dans un amphithéâtre, une salle ou un laboratoire de leur département, qu'ils commencent à réaliser qu'ils ont définitivement quitté l'espace "aseptisé" de l'enseignement secondaire entièrement arabisé pour "atterrir" dans un "espace universitaire" où l'enseignement, la formation et l'information sont dispensés presque exclusivement en langue française, dans les différents départements des facultés de médecine, de sciences et de sciences de l'ingénieur » (2002 : 204).

Certes, il existe des initiatives d'universitaires à l'instar de celles qui ont fait l'objet de colloques :

- L'une par le Centre d'enseignement intensif des langues d'Alger qui a ouvert le débat les 27 et 28 novembre 2013 sur le repositionnement des langues d'enseignement dans l'espace universitaire en vue de réduire, voire éliminer, les déperditions dans les filières scientifiques et technologiques, causées par la non-maîtrise requise de la langue française dans des situations précises : sciences médicales, informatique, architecture, chimie, génie mécanique, etc.

- L'autre où un collectif d'enseignants universitaires s'est interrogé les 26 et 27 novembre 2014 à l'Université de Ouargla pour savoir « quel français préconiser pour les étudiants algériens des spécialités : le FOS, FOU ou français de spécialité ». Se réunissant avec les collègues de spécialités, ils se sont posé les questions de savoir comment on peut intervenir sur le facteur « langue » pour optimiser la réussite des études universitaires, quels sont les besoins réels des étudiants des disciplines scientifiques et techniques en français, si les enseignants de spécialité ont une compétence dans l'enseignement de leur discipline respective en langue française, quel français il faut privilégier dans cette situation le FOS, le FOU ou le français de spécialité [13] ?

Les initiatives sont nombreuses, les rapports se suivent et se ressemblent mais le problème reste posé.

d'autant que le module ne fait pas partie des unités dites fondamentales auxquelles l'étudiant porte toute son attention.

13. Ce questionnement est celui de l'argumentaire de l'appel à communication.

2 Stratégies des pouvoirs publics et des universités et bonnes pratiques

2.1 Le LMD au service de la mobilité et de la professionnalisation

La réforme LMD est entrée en vigueur en Algérie de manière graduelle à partir de l'année universitaire 2004/2005. C'est par la loi 08-06 de 2008 ainsi que le décret exécutif 08-265 d'août 2008 qu'est consacré le système LMD : trois cycles dont le premier est sanctionné par le diplôme de licence (3 ans) soit 180 crédits, le second par le diplôme de master (2 ans) soit 120 crédits et le troisième par le diplôme de doctorat (3 ans).

Dans la réforme LMD, un dispositif a certes été mis en place dans toutes les offres de formation qui vise à réduire la fracture linguistique. Il s'agit d'un cours de langue française dans l'unité transversale et ce, dans toutes les filières dont le vecteur de communication est le français : filières scientifiques et techniques. Une heure trente à deux heures sont ainsi consacrées de manière hebdomadaire au renforcement linguistique au niveau licence et au niveau master (voir les maquettes des offres de formation).

Il apparaît malheureusement que dans la pratique, l'enseignement dispensé est, dans la majorité des cas, inadapté et peu efficace du fait qu'il se limite à un cours de français général ne répondant pas aux besoins réels des étudiants, alors que le principe même du LMD est de mettre l'apprenant au cœur de l'apprentissage et d'en faire un acteur décisionnel. Les enseignants, dans de nombreux cas, sont de jeunes enseignants nouvellement recrutés, non initiés au FOS et à sa méthodologie. En l'absence de programmes, ces derniers abordent les enseignements de manière intuitive en s'appuyant toutefois sur des textes de spécialité, comme si le déficit était seulement lexical. Pour pallier à leurs difficultés, certains étudiants s'orientent alors vers les centres d'enseignement intensif des langues (CEIL), les écoles privées de langues, les Instituts de français et pour certains, les cours particuliers pris à domicile. Cela fait du français un véritable facteur de discrimination sociale et d'inégalité éducative entre les élèves des wilayas du sud [14] et de l'intérieur fortement arabisés et leurs camarades des grandes wilayas comme Oran, Alger, Annaba, et entre élèves de niveau social différent, ce qui est susceptible d'accroître l'attitude hostile à l'égard de la langue française [15].

2.2 Les CEIL au service du renforcement linguistique

Créés en 1981 dans le cadre de la politique d'arabisation sous l'appellation d'Instituts de la généralisation de la langue arabe et de l'enseignement intensif des langues (IGLAEIL), ces centres avaient pour vocation première la mise à niveau en langue arabe des enseignants francophones.

Depuis 1995, l'appellation a changé et les objectifs de ces centres ne cessent d'évoluer pour offrir aux étudiants des cours de soutien afin de faciliter la compréhension

14. En raison d'une carence en enseignants de français ou de leur absentéisme, certaines classes ne reçoivent pas du tout (ou si peu) d'enseignement de langue française, notamment dans les régions enclavées. Cette situation explique pour certains élèves le déficit linguistique important observé lors de leur entrée à l'université et la disparité entre les étudiants.

15. Sur le marché de l'emploi, la maîtrise des langues et du français en particulier est un facteur déterminant lors du recrutement auprès de compagnies ou organismes internationaux.

et l'assimilation des cours dispensés durant leur cursus universitaire. Un important dispositif a été mis en place en 2007 pour renforcer les CEIL d'Algérie pour qu'ils puissent œuvrer à réduire le fort taux d'échec recensé dans nos universités [16]. Près de 70 % de la population apprenante de ces CEIL est constituée d'étudiants de licence et de master des disciplines scientifiques et technologiques en quête d'un renforcement de leurs compétences en langues (anglais, français surtout) et d'une initiation aux langues de spécialité. À titre indicatif, il apparaît que, pour ce qui concerne la langue française, les résultats des tests de positionnement conçus par les CEIL [17] révèlent, en moyenne générale, un niveau ne dépassant pas le A1 selon le Cadre Commun Européen de Référence des langues et ce, pour 70 % des apprenants [18]. Les cours se font selon deux modes : intensif à raison de 16 heures par semaine durant 3 semaines ou extensif sur une durée de 4 à 6 mois selon les établissements.

À titre d'exemple, la présidence de l'université de Guelma, dans une volonté de remédier au taux d'échec des étudiants en première année d'enseignement supérieur qui trouve une partie de son origine dans leur faible niveau en langue française, a décidé de prendre en charge la formation de mise à niveau des nouveaux inscrits. Elle a mis en place une formation intensive avec comme objectifs de permettre aux étudiants de lire et de comprendre un texte aisément, d'exprimer une idée oralement et par écrit, et d'acquérir une autonomie linguistique. Cette formation est destinée aux étudiants de première année dont la langue d'enseignement de la filière est principalement le français. Une attestation indiquant le niveau, le nombre d'heures et la nature des cours est délivrée au terme de la formation.

Des formules intermédiaires existent également (8 heures/semaine durant un mois et demi). Certains cours visent également l'amélioration et le développement des compétences à l'écrit pour des besoins de recherche (recherches bibliographiques, rédaction de mémoire, etc.).

Depuis 2009, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, dans le cadre de sa démarche qualité, a mis en place un vaste programme en vue de créer ou renforcer les Centres d'enseignement intensif des langues (CEIL) des universités : dans ce cadre, des partenariats ont été mis en place avec le CIEP de Sèvres et les centres partenaires français membres de l'ADCUEFE. La restructuration et l'ouverture des 35 CEIL permettraient à terme d'accueillir près de 50 000 étudiants et apprenants de français.

Si la volonté institutionnelle et la conscience sont là, il reste que les méthodes choisies ne sont pas toujours adaptées, chaque CEIL utilisant pour l'instant une méthode de son choix : *Rond Point*, *Taxi* ou autre. Une véritable analyse des besoins du public universitaire doit conduire à une approche contextualisée de l'enseignement-apprentissage du/en français et à la mise à disposition des étudiants d'outils pédagogiques adaptés au contexte local.

16. Parmi les missions affichées dans les sites web des CEIL d'Algérie, la remise à niveau des étudiants figure en pôle position. Quelques exemples : CEIL de Chlef, Mostaganem, Alger, Annaba...

17. Le test de positionnement est un test d'une heure comprenant des exercices de compréhension écrite et orale ainsi qu'une production écrite.

18. Données fournies par le CEIL d'Alger-1.

2.3 L'École doctorale de français : un dispositif unique au service de la formation d'enseignants de français

De 2004 à 2011, une importante coopération bilatérale de formation diplômante (magistère et doctorat) pour l'encadrement universitaire algérien [19] a été mise en place entre l'Algérie et la France, donnant naissance à l'École doctorale algérienne de français, appuyée par un FSP.

Cette École qui fonctionne en réseau est constituée de 15 antennes doctorales (+ 4 antennes parrainées) et a accueilli pas moins de 1 600 magistérants, dont 1 500 diplômés, ce qui a permis la création de 800 postes d'enseignants à travers le territoire national. Pour encadrer les différentes promotions, pas moins de 106 enseignants de rang magistral algériens et 388 français ont été mobilisés. Sur le site web de l'École, les étudiants peuvent accéder à toutes les informations relatives à leur formation [20] comme ils peuvent consulter des ressources qu'une équipe chargée de la veille scientifique a pris soin de sélectionner à leur intention : sites portail pour les trois domaines de la formation (Sciences du langage, Didactique, Science de textes littéraires) et l'Ingénierie de la formation, appels à communication, appels à contribution…

En marge de l'École, une revue a été créée, *Synergies Algérie*, dont 22 numéros ont déjà publié des articles de doctorants, d'habilitants mais également de chercheurs seniors confirmés de tous pays.

Dans le prolongement de l'EDAF, a été créé un réseau mixte algéro-français de recherche-formation et de recherche sur la Langue française et les expressions francophones (LaFEF) qui conduit ses actions et programmes en français dans les champs disciplinaires des sciences du langage, des littératures d'expression française et de la didactique des langues en contexte francophone. Le LaFEF regroupe pour l'instant 22 laboratoires français de recherche en langues et 15 laboratoires algériens. 10 colloques ont jusque là été organisés en Algérie et en France sous son label. Il s'agit alors d'inscrire parmi les axes prioritaires de ce réseau, des recherches-actions sur la question de l'enseignement en français des disciplines non linguistiques et d'encourager la mise en place d'équipes mixtes.

3 Une question centrale : la formation des formateurs

Un impératif : le perfectionnement linguistique des enseignants de langue mais également de spécialités car la préparation de la relève du personnel enseignant est une exigence. La génération sexagénaire [21] étant aux portes de la retraite, la question du niveau linguistique des enseignants est posée. Un autre impératif est la formation au numérique qui pourrait être rendue obligatoire dans le cadre de la formation pédagogique et didactique à tous les enseignants nouvellement recrutés.

Une nécessité : celle de développer des pratiques innovantes à même d'optimiser l'enseignement-apprentissage du/en français tant il est vrai qu'il faille s'adapter aux

19. Objectif déclaré : formation de 2 000 docteurs en langue française, toutes spécialités confondues.

20. Présentation générale du projet, maquette de la formation, liste des intervenants et des directeurs de thèse algériens et français par spécialité, liste des thèmes et objets de recherche, mémoires et thèses soutenus…

21. Génération de cadres francophones.

nouveaux profils et besoins des étudiants. Les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) sont à même, dans une certaine mesure, de soutenir cet effort de renouvellement des formes de travail. L'utilisation du multimédia, la mutualisation des ressources d'Internet, le tutorat en ligne sont autant de moyens de créer et soutenir la motivation des étudiants. Il ne faut cependant pas ignorer que sur le plan techno-pédagogique, l'élaboration d'activités pédagogiques d'apprentissage avec les TIC exige une expertise à la jonction de la technologie et de la pédagogie. C'est pourquoi les efforts qui seront consentis par les enseignants doivent être reconnus, encouragés et donc pris en compte dans le volume horaire de l'enseignant, dans l'échelle des carrières et/ou la rémunération. C'est à cette seule condition que l'on pourrait encourager l'innovation pédagogique tant il est vrai qu'elle est chronophage et encore trop peu prise en compte dans l'évaluation de l'enseignement.

Un principe : le travail en équipes pluridisciplinaires. Il s'agit d'un décloisonnement des apprentissages entre discipline linguistique (DL) et disciplines non linguistiques (DNL) en vue d'une mise en cohérence des savoirs.

Une utilité : celle de développer des partenariats à l'instar de ceux du RACEIL [22] avec les établissements francophones (universités, centres de langues...) susceptibles d'apporter leur expertise, de partager l'excellence académique en matière de FOS, FOU et d'accompagner l'innovation pédagogique : explorer de nouvelles approches pédagogiques, élaborer des méthodes de français spécifique, concevoir des tests de niveau et des certifications.

Pour ne pas conclure : le débat est ouvert

L'heure est à l'optimisme : lors de la dernière conférence nationale des 25-26 juillet 2015, les responsables du département ministériel de l'Éducation nationale ont choisi de rouvrir après une décennie le rapport de la commission Benzaghou (2003) et de s'intéresser en particulier à l'apprentissage des langues et à la formation des formateurs.

En effet, si au cœur du rapport, le principe de base que la langue arabe est *la* langue d'enseignement [23], il n'en reste pas moins que la nécessité pour le système éducatif de s'ouvrir aux langues étrangères est reconnue comme impérieuse et urgente. C'est pour cette raison que ses membres avaient alors opté pour l'introduction progressive et plus efficace de la langue française dans les établissements au primaire (dès la deuxième année primaire) et de l'anglais à partir de la première année du cycle moyen. Au ministère de l'Éducation nationale, il est donc question de donner vie aux recommandations de la commission du rapport Benzaghou relatives à la préparation des élèves aux filières scientifiques enseignées, par la mise en place d'un dispositif relatif à la terminologie scientifique en langues étrangères.

Au cœur des débats d'aujourd'hui, également, la questionde la modernisation de l'enseignement et du recours aux nouvelles Technologies de l'information et de la commu-

22. Le Réseau algérien des centres d'enseignement intensif des langues a été créé dans le cadre du programme d'appui à la mise en place ou au renforcement du réseau des CEIL, mené par le Service de coopération et d'action culturelle de l'ambassade de France à Alger.

23. Un principe immuable tant la question des langues reste sensible en Algérie.

nication. La question qui se pose n'est donc pas tant celle du bien-fondé de l'enseignement de la langue française (ni de celle de la langue arabe du reste !) qui est enseignée neuf années durant dans le cycle pré-universitaire, mais bien celle du « comment » de son enseignement (méthodes, agir professoral, formation des maîtres).

Tout l'enjeu est de penser des dispositifs qui s'appuient sur le numérique en tant qu'outil au service des intentions pédagogiques pour soutenir le travail des étudiants [24] tant au plan méthodologique (utilisation de méthodes de travail efficaces, exploitation efficace des outils numériques) que linguistique (méthodes adaptées et non plaquées), ainsi que celui des enseignants (Aït-Dahmane, 2011). Une mise en pratique réelle et un développement du tutorat, une diversification des modalités d'enseignement (présentiel enrichi), une mise en ligne des contenus d'enseignement sous la forme de MOOCs afin de permettre aux étudiants des filières scientifiques et technologiques d'avoir un plus grand accès aux cours en français, un encouragement au travail collaboratif (développement des interactions) et la mise en place d'équipes mixtes enseignants de langue-enseignants de spécialité sont à même de contribuer à relever le défi de l'amélioration du niveau en langue des nouveaux arrivants. En l'absence de campus numériques dans toutes les villes universitaires, on peut encourager une approche de type « *Bring your own device* (BYOD) » qui permette aux étudiants d'apporter leur propre équipement numérique mobile (téléphone intelligent, tablette numérique, portable, etc.) afin de mener à bien les tâches qui leur sont confiées.

Il reste que, quel que soit le dispositif retenu, rien ne peut se faire sans une sérieuse analyse des besoins de l'institution et des besoins de formation des étudiants ni sans une implication réelle des divers acteurs de l'acte éducatif. Les modèles *top-down* ont montré les limites de leur efficacité. Enfin, pour que les nouvelles formes et les nouveaux outils pour le développement des compétences linguistiques soient exploités de manière efficiente, des recherches-expérimentations doivent être encouragées et faire l'objet d'évaluations aux différents moments du processus.

Il y va de la réussite des générations futures pour qui le français reste une langue de choix, en particulier lorsque sont entrevues une formation francophone bi-diplômante, des études post-graduées à l'étranger ou tout simplement des mobilités dans des pays francophones.

Bibliographie

Aït-Dahmane, K. (2011). « L'impact des TICE sur l'enseignement-apprentissage de la langue française dans le supérieur : quels besoins de formation pour quelle pédagogie ? », *Synergies Algérie*, n° 12, p. 227-231.

Ait Moula, Z. (2014). *L'enseignement du français scientifique en « sciences et technologies » à l'université*. Thèse de Doctorat sous la direction de Claude Cortier et Atika Kara. Université de Béjaia.

Amorouayach, E. (2009). « Pratiques langagières d'étudiants en médecine de la faculté d'Alger », *Synergies Algérie*, n° 5, p. 135-150.

Billiez, J. & Kadi, L. (1998). « Le français écrit dans l'espace public algérien : un développement paradoxal ». In Dumont, P. & Santodomingo, C., *La coexistence des langues dans l'espace francophone : approche macrosociolinguistique*. AUPELF-UREF, p. 229-234.

24. En prenant garde à ce que le numérique ne devienne pas un second facteur de discrimination, car selon une étude réalisée par l'OCDE en 2006 auprès de ses 30 pays membres, les élèves qui maîtrisent l'informatique obtiendraient de meilleurs scores à l'école dans des matières clés telles que les mathématiques.

Cortier, C., Hachadi S. & Amar Sharif F. Z. (2009). « Les cours magistraux dans les filières scientifiques des universités algériennes : caractéristiques discursives et interactionnelles ». In Defays, J.-M., Englebert, A., Pollet, M.-C., Rosier L. & Thyrion, F. (éd), *Acteurs et contextes des discours universitaires* (t. 2). Paris : L'Harmattan, p. 137-150.

Cortier, C. & Kaaboub, A. (2010). « Le français dans l'enseignement universitaire algérien : enjeux linguistiques et didactiques ». In Parpette, C. & Mangiante, J. M., *Faire des études supérieures en langue française*, *Le Français dans le monde / Recherches et applications*, n° 47, p. 53-63.

Ferhani, F, (2006). « Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme », *Le Français aujourd'hui*, 3/2006, n° 154, p. 11-18.

Kadi, O.-E. (2008). « La didactique du français du marketing dans l'Ouest algérien », *Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXVII n° 2, p. 142-154.

Messaoudi, L. (2013). « L'étude des technolectes : quel intérêt pour le Maghreb ? », *Le Français à l'université*, 18-03.

OCDE (2006). *Are Students Ready for a Technology-Rich World ?*, Organisation for Economic Co-operation and Development.

Oudjedi-Damerdji, A. *Autopsie de l'enseignement-apprentissage du français en Algérie. Les sacro-saintes instructions officielles : posologie, péremption, contre-indications et autres effets secondaires* : http ://www.unice.fr/bcl/ofcaf/23/OUDJEDI%20-DAMERDJI%20Aouicha.pdf.

Ould Ferroukh, K. (2010). *Contribution à l'élaboration d'un programme de FOS : cas de la filière du génie électrique.* Mémoire de magister sous la direction de Latifa Kadi. Université d'Annaba.

Sauvé, L., Debeurme, G., Wright, A., Racette, N. & Pépin, K. (2009). « Validation d'un dispositif en ligne d'aide à la persévérance aux études postsecondaires », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 6 (2-3), p. 71-79.

Sebane, M. (2008). « L'effet de deux modalités de prise d'information (audition d'un CM *vs.* lecture d'un polycopié) sur la réécriture d'un texte de spécialité en L2 et l'évaluation des compétences en production », *Synergies Algéri*e, n° 2.

Wolff, A. (coord.) (2010). *La langue française dans le monde 2010.* Paris : Nathan.

Le français, langue d'enseignement : expérience asiatique

Trinh Van Minh
Professeur à l'Université nationale du Vietnam à Hanoi

Introduction

Ce serait un truisme de dire que l'adoption d'une langue étrangère chez un individu ou par une communauté est tributaire de son usage au sens utilitariste du terme. La langue anglaise semble d'emblée avoir meilleure presse, et conquit l'esprit de la plupart des gens dans cette globalisation. Cela comme si une seule langue suffisait pour traduire toute la diversité humaine.

En réalité, une langue est plus que cela, car son usage est multiple.

En préambule à cette intervention, nous tenons à exprimer notre point de vue sur le statut de la langue française au Vietnam, statut plutôt préoccupant à défaut d'une certaine stratégie francophone nationale ou régionale à long terme, ce qui n'est pourtant pas à l'ordre du jour. Et ceci peut être également vrai dans les pays membres de la Francophonie de la région, compte tenu de leur engagement depuis les années 90 du XX^{e} siècle dans les mêmes orientations de formations francophones avec le soutien des institutions de la Francophonie.

- Il faudrait tout d'abord rappeler que, tributaire des aléas historiques, le statut de la langue française dans cette sous-région asiatique connaît des changements considérables depuis son implantation sous la colonisation française en tant que langue d'enseignement dans les milieux urbains et intellectuels surtout. Elle est ensuite passée, durant les grandes périodes de développement du pays, par un statut de langue étrangère privilégiée, avant d'arriver à son statut actuel de langue étrangère parmi d'autres. Elle est même, aujourd'hui, menacée de disparition dans les systèmes éducatifs, car située en termes quantitatifs très loin derrière l'anglais et devant faire face à la montée effective du choix du chinois, du japonais, voire de l'allemand par les apprenants. Le constat du terrain et les données actualisées montrent que le nombre d'apprenants de français ne cesse

de baisser, par manque d'efforts continus, de sorte qu'on n'entend parler que de la langue anglaise dans les débats politiques, voire dans les projets nationaux de l'éducation et de la formation professionnelles.

- Notre conception consiste à dire que dans le contexte asiatique actuel (dans les 3 pays membres de la Francophonie : le Cambodge, le Laos et le Vietnam), le français n'entre certainement pas en concurrence avec les autres langues. Il pourra par contre y avoir une place dans la formation des ressources humaines de haut niveau en réponse aux divers besoins des systèmes, comme cela a été rendu possible au cours des années passées, depuis les années 90 du siècle passé précisément et cela jusqu'ici, avec le soutien continu de l'Agence universitaire de la francophonie et d'autres partenaires francophones. Au-delà de cette hypothèse, pour sauvegarder la diversité culturelle, nous tenons à insister sur le fait qu'en pratique, les savoirs et savoir-faire intellectuels, scientifiques et économiques peuvent et doivent se découvrir et se diffuser au moyen d'autres langues-cultures que l'anglais. La nôtre (notre langue maternelle respective) y figure évidemment. Ainsi, prise dans le contexte asiatique, la mission des francophones est et sera de démontrer que le multilinguisme est une porte ouverte, un avantage, un plus enrichissant dans un monde aussi riche, multipolaire qu'énigmatique.

Programmes francophones novateurs et place du français, langue d'enseignement

Deux réalisations du même projet francophone en Asie du Sud-Est nous ont paru tout à fait novatrices en ce sens qu'elles contribuent à donner une nouvelle image de la langue française, de la francophonie universitaire, une francophonie dynamique et réelle dans la région, par là même à la renforcer au sein de l'espace. Il s'agit du programme de l'enseignement intensif du français et en français du primaire au lycée (appelé habituellement classes bilingues) et de celui des Filières universitaires francophones (FUF).

Mis en place en 1994, le projet francophone s'est fixé deux objectifs principaux, énoncés par les Ministères de l'Éducation et de la Formation des pays de la région, avec la Francophonie institutionnelle dont l'AUPELF-UREF (devenue Agence universitaire de la Francophonie, AUF), par la signature d'un cadre conventionnel qui vise à :

- Mettre en place un réseau d'établissements scolaires dispensant l'enseignement intensif du français et en français à partir du niveau primaire dans le but de former des cohortes d'élèves ayant le français comme langue de scolarisation, sources d'alimentation des filières universitaires francophones (gestion, économie, médecine, sciences de l'ingénieur...).

- Organiser des filières universitaires francophones en vue d'aider les pays de la région à former des ressources humaines de haute qualité scientifique, leur permettant une intégration rapide à la formation des autres pays de la communauté francophone et du monde et une reconnaissance internationale des

diplômes nationaux (*cf.* accord-cadre et convention 1994-2006 entre le MEF et l'AUPELF-UREF du 29 mars 1994).

Les élèves qui reçoivent cet enseignement devront nécessairement acquérir tous les programmes nationaux. L'enseignement du français comme moyen de scolarisation se fait tout au long de la scolarité, du primaire au secondaire et de façon intensive, à raison d'une dizaine d'heures de cours hebdomadaires. Certaines matières scientifiques sont enseignées d'abord en langue nationale puis progressivement en français ; ce qui permettra en principe aux élèves issus des classes bilingues de s'intégrer au cursus universitaire national ou à un cursus universitaire francophone dans lequel la formation se fait soit partiellement, soit entièrement en langue française.

L'enjeu institutionnel principal était bien cette volonté politique, accompagnée d'une demande éducative, de former un contingent de jeunes Vietnamiens, Laotiens et Cambodgiens au français est langue seconde, langue de travail, de formation après leur langue maternelle. Ce statut du français, langue seconde, sera un acquis fondamental sur lequel nous tenons à insister dans la mesure où il contribue à valoriser le fait d'être francophone en le distinguant du fait d'être francisé, lequel n'est pas l'objet de notre propos ici. Il est à souligner au passage que la notion de langue seconde était, il y a une vingtaine d'années, relativement floue chez les acteurs du programme. Cela a eu des conséquences sur les choix en didactique des langues. En raison de cette perception un peu floue chez les enseignants de français de la région, les principes pédagogiques restaient encore au stade du tâtonnement. Le concept de l'enseignement intensif des langues ne leur signifiait pas plus que la mise en place d'un volume horaire plus important.

Au niveau contextuel, on remarque que dans un environnement régional marqué par une grande dynamique d'intégration régionale et internationale aux différents plans politique, socioculturel et économique avec la prédominance de l'usage de l'anglais comme étant le moyen principal de communication, l'enseignement du français et en français, du primaire jusqu'au plus haut niveau des études universitaires, était un marqueur fort de l'action de la Francophonie et notamment de l'AUF.

S'agissant certes de la formation universitaire francophone soutenue par l'AUF, on note une évolution significative au gré de celle des pays concernés et des stratégies des partenaires. Deux formats se sont succédés jusqu'ici :

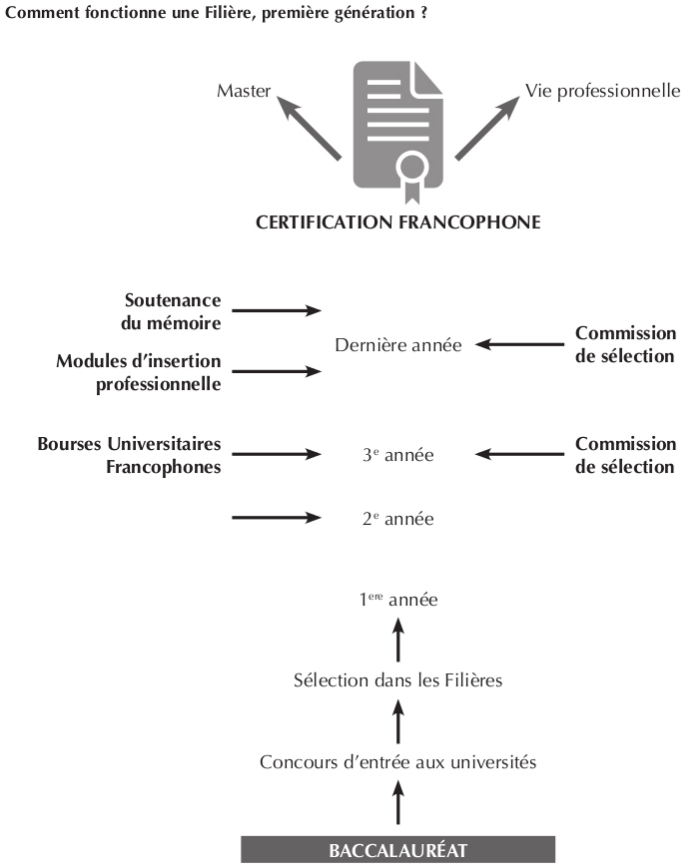
• *Format initial* : il s'agit de la première génération des formations universitaires francophones créées conformément aux termes de la convention cadre signée

Dans les pays de la Francophonie d'appel (Asie du Sud-Est, Europe centrale et orientale, Liban), dès le début des années 1990, l'Agence universitaire de la Francophonie apporte son soutien (documentation, formation, coopération institutionnelle) aux universités pour la mise en place de filières universitaires d'excellence dans lesquelles le français est la langue d'enseignement.

Ces filières sont des cursus de formation supérieure à vocation professionnalisante développés au sein des universités vietnamiennes, laotiennes et cambodgiennes. Grâce à la mobilisation d'une coopération universitaire multilatérale, elles délivrent des di-

plômes de second degré avec certification francophone. Les cours de ces filières, dispensés à la fois en français et en langue nationale, reprennent les maquettes nationales de formation, avec un enseignement intensif du français, à raison de 10 à 12 heures hebdomadaires à partir de la 1re année du cursus.

Un des objectifs de ces filières est de préparer au mieux les étudiants à l'entrée en master francophone et de former à terme de nouveaux enseignants-chercheurs francophones pour l'Asie-Pacifique.



Durant les deux premières années, le programme de formation correspond au programme de l'université d'accueil. Pour les bacheliers francophones, des heures de soutien en français ou des projets liés à la pratique et au renforcement de la langue française (exposés, création de pages web...) sont organisés. Dès la 2e année, des cours de terminologie dans le domaine de spécialité sont dispensés.

À partir de la 3e année, une partie de l'enseignement scientifique s'effectue en français. Les enseignements en français sont assurés par les professeurs titulaires des universités ou par des professeurs invités. La plupart d'entre eux ont bénéficié d'un stage dans une

université partenaire du Nord. Un polycopié de chaque cours scientifique en français est distribué aux étudiants. Ponctuellement, des professeurs étrangers viennent assurer des conférences ou des séminaires.

Durant le cursus, des bourses universitaires francophones (BUF) sont attribuées aux meilleurs étudiants. Pendant 2 mois, les étudiants sélectionnés séjournent dans un établissement francophone afin d'améliorer leur niveau linguistique et leurs connaissances culturelles de la Francophonie.

À la fin du cursus d'études, une commission mixte AUF et université d'accueil sélectionne les étudiants aptes à préparer et à soutenir un mémoire de fin d'études en français. La Certification francophone est attribuée aux étudiants qui ont soutenu avec succès leur mémoire en français devant un jury mixte international composé d'enseignants vietnamiens francophones et de représentants des universités partenaires (France, Belgique, Canada...). Elle permet aux étudiants désireux de poursuivre des études de 3^{e} cycle de s'inscrire directement dans les universités partenaires.

Les divers bilans et évaluations internes et externes réalisés jusqu'ici ont mis en évidence les résultats indéniables de ce projet global, tant au niveau quantitatif que qualitatif. On peut globalement constater qu'au Vietnam, en particulier, il y a de plus en plus de jeunes francophones, issus des classes bilingues et des FUF, compétents dans divers domaines scientifiques. Cependant, ce qui retient particulièrement notre attention, c'est que derrière ces résultats s'est dessinée une vision stratégique francophone dans laquelle le français est langue d'enseignement. Cette vision que nous qualifions de globale et systémique intervenant à tous les niveaux de formation a donc donné les fruits espérés.

Cependant, les investissements permettant les résultats constatés ont été considérables, tant au niveau institutionnel, humain que financier, alors que de nouvelles donnes apparues au début du XXI^{e} siècle, comme la fin de la convention relative à l'enseignement bilingue, l'entrée du Vietnam à l'OMC, ainsi que l'intégration totale du Vietnam à l'Aséan, etc., confortant la place de l'anglais, ont été jugées défavorables au maintien du dispositif bilingue et des FUF. Il faut signaler également que figurent, sur cette liste d'éléments contextuels, l'évolution des universités de la région vers l'autonomisation, l'ouverture et le développement rapide des formations anglophones dites « internationales », sans parler d'une restructuration progressive des soutiens de l'AUF dans la région.

L'expertise du conseil scientifique de l'AUF en 2012 a montré que, analysées dans trois secteurs, sciences et techniques, santé et médecine, sciences sociales et humaines, les filières présentent un bilan très contrasté. Elles montrent également quelques points communs, comme le recul général de la langue française, la qualité des étudiants qui choisissent le français comme langue d'études, la faible coordination des pôles, une bonne couverture régionale et disciplinaire, des méthodes pédagogiques peu innovantes et la fragilité du dispositif, trop dépendant des aides extérieures.

Selon le Conseil scientifique, le maintien et le développement des filières passent par une meilleure analyse des besoins, une articulation des consortiums avec toutes les parties prenantes, une communication plus agressive, une analyse stratégique des

domaines de formation et des zones géographiques où la langue française apporte une véritable valeur ajoutée par rapport aux formations anglophones, une rénovation en profondeur des contenus des programmes et des méthodes pédagogiques, et une meilleure liaison enseignement recherche.

• *Format actuel* à l'issue de la convention ou formations internationales francophones

Malgré cette situation préoccupante du français comme langue d'enseignement, il existe actuellement en Asie un nombre important de formations bilingues et de formations entièrement francophones. Ces formations, soutenues par l'AUF sous des modalités diverses, ont pris des formats très variables en fonction des conventions de coopération entre les universités :

- Des formations bilingues classiques développées et soutenues par l'AUF sur l'ancien modèle des années 1990, dans lesquelles d'importants aménagements ont été réalisés au fur et à mesure de l'évolution contextuelle.

- Des formations entièrement francophones, généralement de niveau master mais avec quelques exceptions (licences délocalisées en économie et en droit par exemple, enseignées en français et donnant des diplômes français ou des doubles diplômes). Ces formations sont généralement de création plus récente que les filières universitaires francophones bilingues et sont souvent une conséquence de ces filières, offrant la possibilité aux étudiants francophones qui terminent leur premier cycle de poursuivre en Asie du Sud-Est un master francophone délocalisé ou double diplômant.

Dans tous les cas, le français occupe une place importante, car c'est l'outil de transmission des savoirs et d'acquisition des savoir-faire professionnels.

Les diplômes reçus par les étudiants à la fin des formations sont aussi très différents selon le type de formation : diplôme nationaux, doubles diplômes (national + diplôme d'une université partenaire, généralement française), diplôme d'une université étrangère seulement (diplômes délocalisés).

Quoi qu'on ne cesse, via les évaluations, de se féliciter de la qualité des dispositifs mis en place par les coopérations bi et multilatérales, qu'il s'agisse du bilingue ou des filières universitaires francophones, force est de constater que, d'une manière générale et malgré tout, le français stagne ou est en voie de récession dans les systèmes éducatifs des pays de la région.

On constate que les disparités en terme de consolidation et d'appropriation sont considérables selon les pays, d'une part, et les types de programmes développés, d'autre part. C'est ainsi que la récession du français est unanimement constatée, que l'implantation des FUF peine à maintenir une visibilité du français, que la formation continue commence à s'inscrire depuis peu dans des logiques de plans (mais de manière hétérogène), que la formation initiale des enseignants de français est déficiente dans la plupart des établissements et ceci probablement par défaut d'appétence chez les étudiants suite à l'absence de débouchés.

Cependant, en ce qui concerne l'usage effectif d'une langue, face à la mondialisation que nous vivons tous les jours avec la prédominance de la langue anglaise, l'enseignement du français comme langue étrangère ne serait pas une solution permettant le renforcement effectif de l'espace francophone dans plusieurs pays, dont ceux de l'Asie du Sud-Est. Des analyses précédentes, nous pensons que les véritables enjeux de la francophonie dans ces pays portent sur une double stratégie : une stratégie politique de la francophonie et des pays concernés et une stratégie pédagogique.

La stratégie politique consiste d'abord à revaloriser l'approche globale et systémique dans la formation des francophones, ressources humaines pour les pays de la Francophonie où le français est faiblement présent. En plus, pour être plus pragmatique, plus attrayante, la stratégie devra mettre en valeur le trilinguisme avec le français comme langue seconde et l'anglais comme langue étrangère. Elle exigera de la part de la Francophonie et des pays concernés un volontarisme assez fort pour sortir du sectarisme partenarial qui nuirait à la synergie et, par conséquent, aux résultats escomptés pour les actions mises en place. Cette approche, pour être efficace, exige que tous les acteurs agissent dans le même esprit et en partageant le même souci de développer la langue française, en sacrifiant un peu leurs ambitions immédiates. Même si peu de Vietnamiens, de Cambodgiens ou de Laotiens utiliseront le français dans leur travail quotidien, il existe quand même un certain volume d'offres d'emploi francophones. Nous croyons par contre que les différentes formations universitaires en français, de la licence au doctorat, en passant par le master, dont les FUF en co-validation (double / co-diplômation), les formations délocalisées..., sont parmi les opportunités de poursuite d'études les plus attrayantes pour les bacheliers francophones. Nous pensons aux soutiens continus des entreprises françaises et francophones, à la promotion de la langue française qui fait défaut jusqu'ici, etc. Mais avant tout, cette approche globale et systémique devra trouver son compte dans la vision de formation en langue française depuis l'école primaire à l'université, car ce n'est que par cette vision que l'on peut former des francophones compétents à la fois en langue et en spécialité, d'où la deuxième stratégie pédagogique.

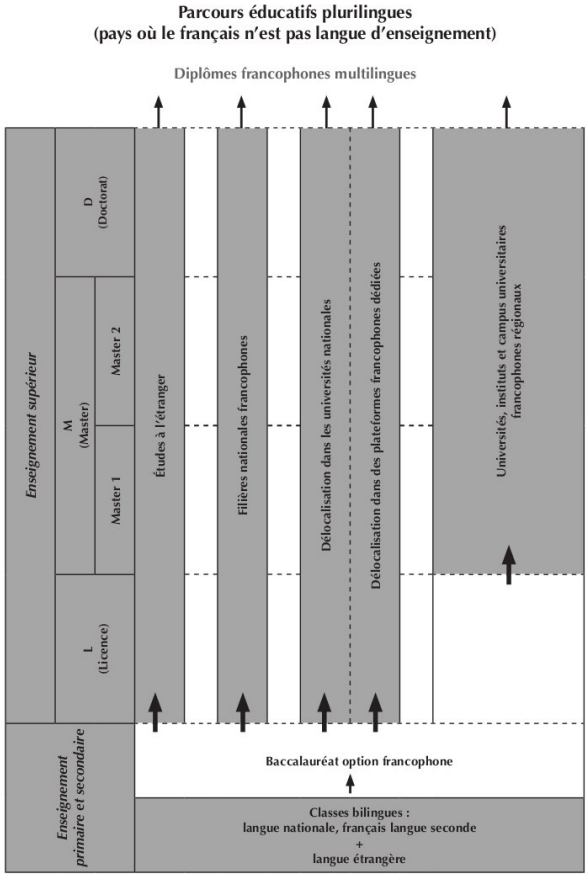
Cette deuxième stratégie réside en une pédagogie d'enseignement-apprentissage du français comme langue seconde, une pédagogie axée sur la conception selon laquelle le français est langue de scolarisation et de formation, donc de connaissance. En effet, dans la pratique, même pour l'anglais, une langue relativement facile à apprendre, un enseignement-apprentissage extensif de la langue sera loin d'être à même de former des locuteurs ayant un très bon niveau de communication dans cette langue. En fait, dans le contexte actuel des pays de la région, l'enseignement du français langue seconde ne doit et ne peut en aucun cas être celui de la masse, il devra se destiner à une partie de la population scolaire et universitaire, qui sera dans un trilinguisme de fait.

En guise de conclusion

Pour conclure, nous tenons à insister sur deux choses : d'une part, le débat sur le statut de la langue française dans les pays francophones de la région Asie du Sud-Est devra être actualisé aux côtés d'autres langues introduites progressivement dans les systèmes éducatifs. Dans cette optique, le multilinguisme à l'école sera à la fois une

fin et un moyen de l'éducation et de la formation à l'heure de mondialisation. Plus le processus de mondialisation s'accélère, plus la diversité culturelle et linguistique devient indispensable. D'autre part, compte tenu du contexte actuel, la francophonie linguistique dans cette région ne sera jamais une affaire de masse, elle a été dans le passé élitiste et elle le sera dans l'avenir. La francophonie avec la langue française en partage, dans cette région, pour être plus réaliste, devra se construire autour d'une politique linguistique promouvant l'usage du français comme langue d'enseignement.

Et ceci dans une optique continue et globale, comme le montre le schéma suivant.



Bibliographie

AUF-BAP, « Perspectives pour les formations francophones en Asie du Sud-Est », Documents de travail. Réunion des 28 et 29 juin 2013.

AUF, *Programmation quadriennale BAP-AUF*, 2014-2017.

Billet-Bilingue, *Bulletin électronique n° 34*, 2006.

Durand, Charles-Xavier, « Le français : une langue pour la science », *Table ronde associée à l'Assemblée générale de l'AUF*, Québec, 19 mai 2001.

Minh, Trinh Van, « Quelle place pour la langue française à l'heure de l'économie de marché ? », *Plurial*,6, « Regards sur la francophonie », Presses universitaires de Rennes, 1996.

Minh, Trinh Van, « Comment se préparer à une mondialisation multilingue ? », *Revue internationale des mondes francophones*, n° 1, automne-hiver 2009.

Minh, Trinh Van, « L'avenir de la langue française au Vietnam : enjeux pour l'éducation et la formation », *Revue internationale des mondes francophones*, n° 7, printemps-été 2014.

Projet national des langues étrangères 2020 – MEF Vietnam, 2010-2020.

Le français, un choix facultatif pour une diversité culturelle

Georges Dorlian

Doyen de la Faculté des lettres et des sciences humaines –
Université de Balamand (Liban)

Préambule

Puzzle de communautés différentes, voire divergentes, qui se cherchent et cherchent, depuis un siècle, à se trouver un terrain d'entente, le Liban est, de ce fait, un espace public propice aux conflits identitaires de toutes sortes. Formé de dix-neuf communautés confessionnelles, ce pays est un lieu où tout peut être lu et interprété selon cette grille confessionnelle, véritable marque d'appartenance socioculturelle. Ce puzzle communautaire – que certains comparent à une mosaïque – trouve aussi une conjugaison linguistique, non moins complexe que la conjugaison sociale et politique, et dont les particularités fonctionnent comme autant de marques identitaires signifiant et distinguant communautés et régions. Les frontières entre ces communautés apparaissent nettement tracées, chacune cherchant à se retrancher derrière son propre bouclier idiomatique et aussi derrière une langue étrangère qu'elle s'est choisie.

Dans ce Liban complexe, le rapport aux langues n'est pas moins complexe. Pays portuaire occupant la côte orientale de la méditerranée, il fut depuis tout temps en contact avec les peuplades du bassin méditerranéen et leurs langues. Le Liban fut donc de nature un pays plurilingue. Cependant sa relation aux langues étrangères n'est pas toujours utilitaire, mais identitaire, puisque chaque langue sera l'apanage d'une communauté. La spécificité communautaire et l'identité confessionnelle se fondent sur des mécanismes discursifs et langagiers de résistance et d'ouverture. Il n'y a pas de refus total de l'autre, mais une manière de se l'approprier. De la sorte se crée un équilibre instable dont pourraient profiter les politologues et les sociolinguistes afin d'esquisser leurs projets politiques et linguistiques de société. Ces projets ne devront pas concevoir la formation socioculturelle du Liban comme la réunion de deux parallèles qui se côtoient sans jamais se rencontrer, mais plutôt comme deux

vecteurs qui s'entremêlent, s'influencent, se confrontent et s'imprègnent sans qu'une communauté perde son identité de base ou se rétracte dans une aliénante résistance.

1 Le Liban et les langues

Présent au Liban depuis environ un siècle et demi, au moment où des congrégations religieuses françaises vers 1840 avaient fondé des écoles où l'enseignement du français était obligatoire, le français y est devenu la deuxième langue apprise pour la majorité des Libanais. Cette langue n'est cependant plus parlée que par une minorité dont l'importance numérique ne cesse de diminuer, cédant la place soit à un unilinguisme arabe, soit au bilinguisme arabe-anglais. L'instruction publique bilingue obligatoire (arabe-français) dans les villes et les régions rurales avait évidemment favorisé la position privilégiée du français qui n'est plus appuyée actuellement par de telles institutions.

Ainsi, en dépit d'une reconnaissance historique, le français ne peut plus désormais prétendre au statut de langue seconde sans faire face à de sérieuses objections, même si certains tentent encore de soutenir l'affirmation de ce statut. Cependant, le français continue d'y être considéré comme langue seconde dans la mesure où les Libanais refusent de se cloîtrer dans leur seule langue maternelle arabe et ne voient leur personnalité spécifique éclore qu'en partage avec au moins une autre langue, que celle-ci soit le français ou l'anglais ou l'espagnol, etc. Cette deuxième langue est un constituant à la fois obligatoire et facultatif de la personnalité libanaise : obligatoire, puisque la langue maternelle n'est pas à même, à elle seule et dans l'état actuel des choses, de répondre aux impératifs de la modernité tant intellectuelle que scientifique et technologique ; facultatif, puisque la deuxième langue correspond à une case vide que l'on peut combler par le recours à l'une des langues du « premier monde ».

Toutefois, si la force du français au Liban tenait avant tout aux institutions séculaires qu'il a pu fonder, à la culture qu'il a propagée et aux idéaux qu'il a inculqués, sa faiblesse, par contre, est toute politique et dépend de la place qu'il occupe tant sur le plan international, face à l'anglais, que sur le plan national libanais, face à l'anglais aussi, mais surtout face à l'arabe. Le français y est perçu en concurrence avec l'arabe, ce qui n'est pas le cas pour l'anglais. Il est paradoxal de remarquer que dans les années où la lutte « anti-impérialiste » était à son comble et avait pour cible la politique américaine, c'était le français qui était le plus sévèrement attaqué par les militants « anti-impérialistes ».

Bien que la présence française au Liban, qui remonte au milieu du XIX^{e} siècle, ait été consolidée par un régime mandataire issu de la Première Guerre mondiale et de l'effondrement de l'empire ottoman, et officialisée par la suite avec l'indépendance acquise en 1943, le français n'en demeure pas moins au Liban une langue étrangère que l'on choisit après coup et non une langue seconde et encore moins une langue maternelle.

Cette question divise les milieux intellectuels libanais. Toutefois, c'est du point de vue d'un francophone, désireux que la francophonie demeure une avenue culturelle que les Libanais pourront continuer d'emprunter au lieu de se limiter à la seule arabophonie, que sera abordée ici la question du « plurilinguisme ».

2 Environnement linguistique

C'est justement parce que le français au Liban est appris dans un milieu arabophone – le fictif milieu francophone à majorité chrétienne n'existe plus – qu'il ne peut prétendre au statut de langue vernaculaire comme dans certains autres pays. C'est une langue que l'on apprend dans des livres, le plus souvent mal adaptés à la situation (même si cet apprentissage commence à la maternelle, les résultats ne sont toujours pas encourageants). On ne l'utilise que dans des situations de communication très rares, dans certains établissements scolaires et universitaires où le français est encore la langue de l'enseignement. Quant aux milieux des affaires, entièrement accaparés par l'anglais, le français y fait figure de parent pauvre. En passe de devenir la langue d'une élite isolée de culture française, le français risque de disparaître. Heureusement, il existe encore des institutions, notamment des établissements scolaires et universitaires, et surtout des médias – qui, du fait de leur solide structure, de leur sérieux, de leur renommée et d'une tradition bien ancrée, s'obstinent encore à considérer le français comme deuxième langue, à côté de l'arabe considéré comme langue maternelle et nationale.

De ce paysage paradoxal découlent les particularités du français au Liban. Faute d'une véritable immersion en français et en l'absence de méthodes d'apprentissage appropriées à la spécificité linguistique libanaise, les interférences des structures de l'arabe dans la pratique du français ont créé non pas un français propre et particulier au Liban, mais un français souvent défectueux, mal écrit et mal parlé. Cette situation exige que l'enseignement du français soit entièrement remis en question afin de mettre un terme aux fâcheuses interférences qui altèrent le bon usage de cette langue encore utilisée au Liban. Si, dans certains pays francophones, on parle parfois mal le français standard (en prenant le français de France comme modèle de référence), au Liban, lorsque le français est « mal parlé » et « mal écrit », c'est généralement en raison de l'absence quasi totale d'utilisation de cette langue hors de quelques milieux restreints.

3 Identité et langue d'enseignement : la vision de l'Université de Balamand

Au Liban, le choix de la langue d'enseignement détermine l'identité d'une institution (scolaire ou universitaire). Celle-ci est francophone si la principale langue d'enseignement est le français, elle est anglophone si la principale langue d'enseignement est l'anglais. À côté, ou plutôt à l'ombre, de la langue principale qui monopolise l'enseignement de toutes les matières, une autre langue est enseignée qui sera appelée langue étrangère tandis que l'autre est une langue seconde, la première étant l'arabe.

Dès sa fondation, l'Université de Balamand a voulu se démarquer des autres universités privées de renommée au Liban, à savoir l'Université américaine et l'Université Saint-Joseph. Elle a clairement déclaré qu'elle ne prétendait être ni une seconde Université américaine ni une seconde Université Saint-Joseph. Aussi a-t-elle opté pour une autre politique linguistique. La langue d'enseignement est, pour elle, un choix pragmatique. C'est la matière elle-même ou l'environnement social qui choisit la langue qui convient. Dans notre université, plusieurs langues coexistent : l'anglais, le français,

l'arabe, le grec. La distribution de ces langues n'est pas classique : l'anglais pour les matières scientifiques et technologiques, le français pour les humanités, etc.

Bien que l'anglais soit la principale langue d'enseignement de notre Faculté d'ingénierie, le français est la principale langue pour notre Faculté de technologie où l'on enseigne le mécatronique, les télécommunications et réseaux en français, tandis que l'anglais est réservé pour l'Aircraft Maintenance Technology.

Dans d'autres facultés, nous avons opté pour la politique des filières. Ainsi dans notre Faculté des sciences de la santé, l'étudiant a la possibilité de choisir entre une filière francophone et une filière anglophone dans la plupart des spécialisations offertes : sciences infirmières, nutrition, santé publique, etc. De même, à la Faculté des lettres et des sciences humaines, plusieurs départements ont deux filières, une francophone et une autre anglophone, comme aux départements des sciences de l'éducation, de l'éducation physique, de psychologie, d'histoire. En plus, à la Faculté des lettres, un département de « Langue et littérature françaises » côtoie un département de « Langue et littérature anglaises », et un autre de « Langue et littérature arabes », où plusieurs cours sont en commun. Le spécialiste des lettres françaises est censé connaître quelque chose des littératures anglaise et arabe, et vice-versa. La langue n'est plus une simple donnée linguistique, mais elle est aussi et surtout porteuse d'une autre culture. C'est ainsi que nous comprenons, et appliquons, la diversité culturelle. Cette diversité culturelle est surtout maintenue et consolidée par les cours du programme de « Cultures et civilisations » que nous offrons dans les trois langues (arabe, française, anglaise) aux étudiants de toutes les disciplines ou spécialisations.

À la Faculté des lettres, puisque j'en suis le doyen, plusieurs colloques ont été organisés qui avaient pour thème des questions relatives au français (*La Francophonie, conflit ou complémentarité identitaire*) et où le français était la langue de communication principale (*L'approche par compétence dans les programmes libanais*). Dans d'autres colloques, plusieurs intervenants français participent aux côtés d'autres intervenants anglophones ou arabophones. À tout cela s'ajoutent des publications en français et la présence d'une revue trilingue, *Hawliyat*, où le français a la part du lion. Ainsi, le français est toujours présent dans notre vie universitaire : dans l'enseignement, dans la recherche, dans les colloques et dans les activités culturelles (plusieurs troupes françaises sont venues présenter leur pièce).

Université trilingue, l'Université de Balamand œuvre pour un plurilinguisme et une diversité culturelle enrichissante tant pour le Liban que pour les autres cultures. Dans le monde actuel, nous ne pouvons plus séparer les cultures et les langues, il nous faudra les intégrer dans une unité productive d'une culture de la tolérance et de l'acceptation de l'autre.

Nous avons forgé, de notre propre cru et de notre propre expérience, une vision du plurilinguisme qui ne se limite pas au bilinguisme. Dans nos pays, le plurilinguisme dépasse nécessairement le bilinguisme et commence par trois langues. Sinon *plurilinguisme* serait un nouveau titre donné au fameux bilinguisme. Le français doit pouvoir assumer la présence d'une troisième langue à ses côtés ou être lui-même cette troi-

sième langue. Ce n'est pas contre l'anglais que le français survivra, mais bien avec lui.

L'université francophone en contexte plurilingue : quelques préalables à l'identification de bonnes pratiques

Rada Tirvassen
Université de Pretoria (Afrique du Sud)

Un constat inquiétant autour de la réflexion sur l'université francophone en contexte plurilingue concerne la tendance des linguistes à penser les défis de l'université dans ce contexte dit nouveau en fonction des seules considérations linguistiques. Si l'on peut considérer que la langue de construction des connaissances (et de socialisation, d'ailleurs !) constitue un élément essentiel dans la réussite d'un parcours universitaire, il serait simpliste de croire que tout se résume au choix de la langue médium, pour utiliser une terminologie qui réduit le langage à un outillage technique. Par ailleurs, même lorsqu'il s'agit de langage, l'impression qui se dégage est que les décideurs ou les chercheurs qui veulent réfléchir sur les conditions nécessaires à l'accueil d'étudiants qui n'ont pas pour langue première le français peuvent se limiter à l'évaluation du seul dispositif linguistique des systèmes éducatifs où les étudiants ont effectué leurs études primaires et secondaires. Cette approche peut se révéler inadéquate. C'est en tout cas ce que je tenterai de montrer.

L'argumentation que je compte développer s'appuie sur trois types totalement différents de « données », terme évidemment trompeur si l'on a l'impression qu'il s'agit d'informations objectives. Par exemple, ces informations relèvent, pour certaines d'entre elles, d'impressions, de jugements peu systématiques. Il s'agit en fait de données que j'ai construites en fonction du point de vue que je souhaiterais défendre dans le cadre de cet article. Je m'appuierai d'abord sur des informations statistiques issues des systèmes éducatifs et des pratiques langagières de certains pays francophones du sud-ouest de l'Océan indien. Ensuite, je rendrai compte d'une enquête que j'ai conduite auprès de deux Sud-Africaines qui sont maintenant (le choix de cet adverbe est parfaitement volontaire) francophones. L'une d'elles a fait des études universitaires avancées en sciences politiques alors que l'autre a effectué quelques stages linguistiques en France. L'absence d'une base de données plus sûre illustre la nécessité d'études

rigoureuses alors que, pour partie au moins, la réussite de programmes d'études universitaires réside dans la capacité des universités à s'ouvrir aux étrangers.

Si je ne veux pas passer à l'identification de bonnes pratiques, je compte proposer des pistes pour que soient menées quelques recherches qui peuvent être utiles pour alimenter une réflexion sur les problèmes que l'on rencontre quand on veut utiliser le français L2/LE comme langue de construction de connaissances dans un contexte éducatif qui se numérise.

1 Les étudiants de l'Océan indien et les études universitaires

Il est souvent difficile d'effectuer des comparaisons entre des pays pour des raisons diverses : niveau de développement économique différent, besoins spécifiques des pays en termes de main-d'œuvre spécialisée ; moyens peu comparables dont disposent les parents pour financer des études universitaires dans des pays étrangers ; capacité d'accueil inégale des institutions d'enseignement supérieur locales, etc. Je me suis malgré tout risqué à mettre en parallèle la réussite relative des étudiants mauriciens et malgaches dans les universités francophones. Je voudrais commencer par signaler le déficit d'informations nécessaires pour une véritable étude des conditions nécessaires à l'internationalisation des universités. Si les décideurs prennent au sérieux cette question, il y a alors lieu de procéder à des recherches approfondies et systématiques, ce qui implique bien évidemment des enquêtes de type qualitatif sur les représentations que se font les étrangers de l'enseignement universitaire dans les institutions francophones ainsi que les expériences des enseignants chercheurs confrontés à des étudiants étrangers dont le maniement du français, à la fois comme langue de communication dans la vie sociale et comme outil de construction et d'expression de connaissances, demeure fort varié.

Si l'on s'appuie sur les statistiques officielles disponibles à l'île Maurice, le pourcentage de réussite aux examens de fin de cycle secondaire est d'environ 75 %. Toutefois, il s'agit d'une troisième sélection. La première intervient à la fin du cycle primaire puisque seuls environ 75 % des élèves inscrits en première année du primaire arrivent dans la filière normale de l'enseignement secondaire. Un deuxième tri est effectué après cinq années d'études secondaires quand 75 % (tous ces chiffres sont arrondis) réussissent à ces examens. Enfin, par exemple, en 2010, 78 % des étudiants qui ont réussi aux examens de fin d'études secondaires se sont inscrits à des études universitaires. Environ 80 % de ces étudiants ont poursuivi leurs études post-secondaires à Maurice et le reste se retrouve dans des universités anglophones ou francophones à l'étranger. Le taux de réussite des étudiants mauriciens à l'étranger, et notamment dans les universités francophones, est extrêmement élevé, tant sur le plan quantitatif que qualitatif. Il faut néanmoins affirmer qu'il s'agit d'une élite. Il serait par ailleurs intéressant de savoir si les réussites dans les filières scientifiques ne sont pas plus importantes en raison des exigences linguistiques peu élevées de ces filières. Là encore, on ne dispose pas d'informations précises.

À la différence de Maurice, les informations statistiques sur l'instruction publique malgache sont peu fiables. Selon le Plan intérimaire malgache de l'éducation de 2013-2015, plus de 10 % des enfants d'une classe d'âge n'ont pas accès à l'école, ce qui

constitue sans doute un euphémisme politiquement correct. En 2010-2011, le nombre d'élèves inscrits au collège est le quart de ceux inscrits à l'école primaire et ceux inscrits au lycée représentent le quart de ceux inscrits au collège. J. F. Ranaivoson (2015) conclut qu'environ un quart des élèves inscrits au primaire atteint le collège et seul un quart des élèves inscrits au collège atteint le lycée. Si l'on passe à la maîtrise du français, D. Tiana Razafindratsimba (2008) soutient qu'en dépit de douze années d'études du/en français dans les cycles primaire et secondaire, un certain nombre d'étudiants en première année d'université rencontrent d'énormes difficultés dans cette langue. Contrairement à ce que l'on peut penser, ces problèmes ne se limitent pas à l'expression écrite mais concernent la compréhension à l'écrit comme à l'oral. Il est néanmoins utile de préciser qu'il s'agit d'étudiants qui font leurs études à Madagascar où le contact avec le français demeure peu significatif en raison de la situation sociolinguistique du pays. Par exemple, M. Rambelo (*in* V. Randriamarotsimba[2015]) soutient que des études sur la francophonie à Madagascar en 2010 ont montré que seulement 5 % de Malgaches sont francophones et 15 % sont des francophones partiels. Une autre raison qui peut expliquer les compétences limitées des étudiants concerne la maîtrise insuffisante de la langue française par les enseignants. Un test de compétences linguistiques conduit en 2006 auprès des enseignants du primaire public a révélé que seul 1 % des enseignants en poste était capable d'enseigner correctement en français. En tout cas, compte tenu des difficultés des étudiants, le Département d'études françaises de l'université d'Antananarivo a mis en place un programme de mise à niveau linguistique destiné à faciliter l'accès aux savoirs dispensés à l'université.

2 Les langues « d'enseignement » dans les cycles primaires et secondaires : des explications satisfaisantes ?

Lorsque Maurice obtient son indépendance politique en 1968, la politique linguistique se fonde sur trois principes. D'abord, conformément au vœu des Britanniques, assumé par le pouvoir en place, l'anglais occupe une place centrale dans le système éducatif. C'est la langue obligatoire dans les cycles primaire et secondaire et la langue d'enseignement de toutes les disciplines sauf les langues autres que l'anglais : tous les manuels de mathématiques, par exemple, sont en anglais. Ensuite, un certain souci de la transmission efficace de l'information est à l'origine de la liberté offerte aux enseignants d'user de la langue de leur choix pendant les trois premières années du primaire (dans la pratique, c'est dans les deux cycles) même s'il faut signaler que la langue de communication écrite (manuels, épreuves aux examens, réponses des élèves aux examens, etc.) reste l'anglais. Enfin, il y a une prise en compte du multilinguisme, mais selon une hiérarchie presque explicite : le français est obligatoire au primaire mais devient optionnel au secondaire alors que les langues orientales sont optionnelles au primaire.

Si le français ne remplit pas la fonction de langue d'enseignement dans les cycles primaires et secondaires, il est en revanche enseigné comme une langue seconde-étrangère dès la première année du primaire. En effet, tous les élèves des écoles publiques mauriciennes apprennent l'anglais et le français, qui sont deux langues non maternelles pour pratiquement tous les enfants mauriciens. Pour être plus précis, on peut penser

que pour 15 % d'enfants, le français est une L1 ou une L2. Si l'anglais et le français sont les deux langues obligatoires au primaire, le coefficient de l'anglais aux examens de fin de cycle primaire est supérieur à celui du français. Par ailleurs, dans le secondaire, le français est perçu comme une langue obligatoire aux examens de *School Certificate* (BEP) et optionnel aux examens de *Higher School Certificate* (baccalauréat) : en fait le français n'est guère obligatoire dans le secondaire alors que l'échec en anglais est éliminatoire. Outre les langues européennes, les langues orientales et le créole sont aussi enseignés dans le cycle primaire. Les réformes de politique linguistique à Maurice n'ont jamais véritablement modifié la réglementation concernant les langues d'enseignement : elles ont porté sur l'enseignement des langues optionnelles, les langues asiatiques et le créole.

Contrairement à l'instruction publique mauricienne, celle de Madagascar offre une place centrale au français jusqu'aux réformes conduites au début des années 1980. Quelques mois après son élection comme chef de l'État par le Directoire militaire, Didier Ratsiraka propose la loi d'orientation du 7 juillet 1978 fondée sur « l'emploi du malgache commun et jusqu'à la mise au point de ce malgache commun, seront utilisés le malgache officiel, le malgache dans ses variétés dialectales et le français ». Le texte précise qu'un calendrier allait être mis en place afin que des recherches soient conduites pour l'élaboration de ce malgache commun. Claude Couvert (1984) signale qu'entre 1975 et 1977, l'enseignement primaire a été totalement malgachisé alors que la malgachisation progressive de l'enseignement secondaire (une classe par année) ne commence qu'en 1976-1977. Dans l'enseignement secondaire, les premières années sont marquées par l'usage du malgache officiel. Une lettre circulaire de 1984 précise que les matières scientifiques seront données et résumées en français alors que pour les matières littéraires, on use du malgache. L'échec de la malgachisation entraîne des changements significatifs dans la politique linguistique de l'école. En 1990, le français est redevenu langue d'enseignement dans le secondaire et, en 1992, dans le primaire, à partir de la troisième année. Une instruction de l'époque stipule que « l'ensemble des disciplines sont enseignées en français ». Le malgache est désormais confiné à l'enseignement des matières qui, selon les décideurs, véhiculent les valeurs authentiquement malgaches comme l'instruction civique, l'histoire et la géographie de Madagascar. Il existe aujourd'hui un certain engouement pour l'anglais introduit dans les écoles à partir de 2007. À ma connaissance, il n'existe aucune étude sérieuse sur l'impact de cette décision sur les compétences langagières des élèves du cycle secondaire.

3 Du secondaire aux études universitaires : le poids des langues d'enseignement

Si l'on s'appuie sur la seule dimension linguistique et en particulier sur les dispositifs linguistiques dans les systèmes éducatifs, les étudiants mauriciens qui ont été scolarisés plutôt en anglais ou dans un bilinguisme créole-anglais devraient connaître des difficultés majeures pour poursuivre leurs études universitaires dans des universités francophones. Il est vrai qu'il y a des établissements où les enseignants emploient parfois le français, mais il s'agit d'usages peu systématiques. Il serait prétentieux de fournir des explications pour rendre compte de l'aisance des étudiants mauriciens :

je me risquerai malgré tout à l'identification de quelques éléments pouvant offrir des pistes pour des études plus systématiques. On pourrait d'abord évoquer la qualité des études secondaires dont bénéficie l'élite mauricienne qui, en plus de l'encadrement familial, suit aussi des cours particuliers, presque tous les jours. Ensuite, l'éducation a une importance majeure dans la société mauricienne et ceux qui font partie de l'élite ont été entraînés à des concours impitoyables, avec une préparation amorcée dès les premières années du cycle primaire. On peut enfin penser à la présence de la langue française dans l'île : le français est une langue tolérée dans les échanges formels dans les institutions les plus importantes de l'île (l'Assemblée nationale par exemple), la langue presque exclusive des médias, en tout cas des journaux les plus lus de l'île, une des trois premières langues de la population et surtout une langue qui est en pleine dynamique en milieu familial. Il s'agit là toutefois d'hypothèses, de spéculations et non d'explications fondées sur des observations rigoureuses. Le seul élément décisif est le poids relatif de la langue d'enseignement dans les cycles primaire et secondaire.

4 Témoignages de deux Sud-Africaines

Pour confirmer l'argumentation que je développe, j'ai recueilli les témoignages de deux Sud-Africaines. La première a commencé ses études en français à l'âge de 13 ans dans un collège sud-africain. Elle a poursuivi ses études jusqu'au Master en Afrique du Sud. Elle a effectué deux courts séjours en France avant de bénéficier d'une formation en didactique du français, une dizaine d'années après son premier contact avec le français. Aujourd'hui elle est chargée de cours à l'Alliance française à Johannesburg et à l'université de Pretoria. La seconde a débarqué en France pour des études post-licence et des recherches doctorales en sciences politiques. Elle affirme qu'elle avait une connaissance très élémentaire du français au moment où elle arrive en France, puisqu'elle avait seulement suivi une heure de cours par semaine pendant six mois. Elle a commencé par un stage intensif de huit mois en langue française qui lui a permis de développer une compétence minimale pour son intégration sociale. Toutefois, ces compétences étaient insuffisantes pour qu'elle puisse participer activement aux séminaires. Au tout début de ses études de Master, elle a rencontré une amie française qui est, aujourd'hui, après plus de vingt ans, sa compagne. Bien évidemment, je considère qu'il s'agit là d'un élément essentiel dans son intégration sociale et dans sa réussite universitaire. Elle a présenté sa thèse en français mais elle a été relue par des relecteurs qui ont assuré que le texte respectait les exigences linguistiques d'une thèse de doctorat. Aujourd'hui, même si elle est professeure dans une université anglophone, elle est parfaitement à l'aise en français. Interrogée sur ce qui a pu faciliter sa réussite en dépit de ses compétences peu significatives lorsqu'elle s'est inscrite en Master, elle signale la qualité des enseignements menant à la licence dans son université sud-africaine. Cet élément s'ajoute à ceux signalés dans ce même paragraphe.

Conclure provisoirement

Cet article est parti du principe que la réflexion sur l'université en contexte plurilingue ne peut extraire la dimension linguistique de l'ensemble d'un contexte où interagissent des éléments différents. On peut en effet constater qu'il existe un déficit de données sur les raisons pour lesquelles les universités francophones réussissent dans de nombreux

cas ou, au contraire, sont confrontées à des difficultés lorsqu'il s'agit de s'ouvrir à des étudiants qui ont été peu ou pas du tout scolarisés en français. Il existe suffisamment de moyens pour que des enquêtes systématiques soient conduites afin que l'on comprenne mieux la situation des étudiants étrangers. Par ailleurs, il serait utile de savoir si ce phénomène affecte les étudiants de toutes les filières et à tous les stades de leurs études universitaires de la même manière. Autant dire qu'il y a des préalables indispensables à l'identification des bonnes pratiques pouvant assurer l'internationalisation de nos universités. Un premier élément concerne la nécessité de problématiser la catégorie « étudiants étrangers » : le colloque a permis de montrer qu'il existe des types de problèmes auxquels sont confrontés des étudiants venant de certains pays. À cet égard, il est essentiel de conduire un certain nombre d'observations dans des contextes variés pour essayer de mieux comprendre les (différents types de) difficultés des étudiants étrangers effectuant des études dans des universités francophones. Il est fort possible que l'on arrive à la constatation que le phénomène linguistique ne peut être dissocié des conditions d'accueil des étudiants, de leur encadrement, voire de la qualité de leur vie sociale en dehors de leur vie universitaire. Autant dire qu'il me paraît surtout utile d'éviter de penser à des solutions sans que soit mieux compris le contexte global dans lequel opèrent ces étudiants.

Bibliographie

Couvert, C. (1984). *La langue française à Madagascar*, Institut de recherches sur l'avenir du français, Commissariat général de la langue française.

Ranaivoson, J. F. (2015). « La situation actuelle de la malgachisation », in *Enseigner et apprendre les langues à Madagascar : quelles entrées dans le XXI^{e}siècle ? Actes du séminaire universitaire national 9-10 juillet 2014*, INFP-Mahamasina, Antananarivo 101 – Madagascar, p. 161-183.

Rambelo, M. (2004). « Les représentations de l'espace francophone : vers une grille d'analyse des situations linguistiques – Madagascar » : www.odf.auf.org/article.php3 ?id_article=40.

Randriamarotsimba, V. (2015).« Des politiques linguistiques aux politiques linguistiques éducatives malgaches. État des lieux et perspective », in *Enseigner et apprendre les langues à Madagascar : quelles entrées dans le XXI^{e} siècle ? Actes du séminaire universitaire national 9-10 juillet 2014*, INFP-Mahamasina, Antananarivo 101 – Madagascar, p. 129-160.

Razafindratsimba, D. Tiana (2008). « Quelques difficultés en français à l'université d'Antananarivo », communication présentée à la Journée internationale du français langue étrangère, université de La Réunion.

Tirvassen, R. (2009). *École et langues maternelles dans les îles du sud-ouest de l'Océan indien*, L'Harmattan, Paris.

Tirvassen R. (dir.) (2012). *L'entrée dans le bilinguisme*, coll. « Espaces discursifs », L'Harmattan,Paris.

Troisième partie

Axe 3

Langue unique ou modélisation du contact des langues dans l'université mondiale ?

Pierre Escudé
Laurent Gajo

Nous savons que la langue française a longtemps été principale dans le monde, et le reste dans les sphères diplomatiques, scientifiques, des sciences humaines, de la littérature, de la philosophie, de la politique. Cette réalité a débordé le continent européen des cours aristocratiques et des communautés scientifiques et progressistes depuis le siècle des Lumières jusqu'à nos jours, s'imposant jusqu'au nouveau continent quand il s'est agi de créer un gouvernement nouveau. Benjamin Franklin dans ses *Proposals Relating to the Education of Youth in Pennsylvania*[1] édités en 1749, pense déjà à l'éducation de la nouvelle société américaine : le français est la langue de l'éducation scientifique, aux côtés du latin et du grec ; le français est la langue de commerce, aux côtés de l'allemand et de l'espagnol. On sait que la littérature française est la plus primée par le jury des Nobels (15 prix, pour 11 aux États-Unis[2]). Cette représentativité tous azimuts de la langue française, dans tous les domaines, sur tous les continents, est également largement présente dans le spectre social : la langue française est connue, reconnue, dans les couches populaires de toutes les sociétés. Les attentats terroristes de 2015 ont pu, hélas, démontrer l'empathie et la reconnaissance planétaire pour ce que la langue française représente et communique. De fait, le français est aujourd'hui une des langues les plus reconnues dans les domaines institutionnels, politiques ou scientifiques, c'est également l'une des langues les plus parlées au monde, et sans doute l'une de celles qui possèdent la démographie linguistique la plus vive.

Mais la langue française, forte de cette histoire longue et « internationale », a également une expérience formidable du contact des autres langues, du dialogue avec elles, même si cette histoire a été parfois une histoire de domination, dans un sens ou dans l'autre. Cette histoire pleine permet une nouvelle considération de ce que sont les langues dans leurs rapports et leurs contacts dans un monde désormais tout autant globalisé qu'étanche.

On connaît le mot célèbre de Paul Valéry : « Nous autres, civilisations, nous savons maintenant que nous sommes mortelles[3]. » Nous savons également que nulle langue n'est universelle : seul le langage, la capacité au langage, l'est. La langue, elle, est infiniment culturelle, c'est-à-dire le produit d'une histoire, d'un choix historique, d'une construction, d'une volonté – donc également, d'une politique linguistique concertée. L'expérience de la langue française est peut-être un atout important pour repenser les rapports des langues entre elles, c'est-à-dire des communautés de locuteurs entre elles, que ce soit dans les domaines scientifiques, politiques, ou tout simplement humains. On parle d'un modèle dominant qui s'installe, et qui serait le modèle anglo-américain. Oui, l'anglais (l'anglo-américain) « prend des parts de marché » hyper-dominantes

1. http ://www.archives.upenn.edu/primdocs/1749proposals.html.

2. Samuel Beckett, qui a écrit plusieurs de ses ouvrages en français avant de les traduire en anglais, est comptabilisé par l'Académie Nobel comme un auteur d'expression anglaise. Gao Xingjian a écrit plusieurs pièces de théâtre en français mais écrit ses romans en mandarin, langue à laquelle il est associé par l'Académie.

3. Paul Valéry, *Variété 1*, Paris, Gallimard, 1924. Quelques pages plus loin, Valéry se demande si l'Europe va conserver sa prééminence mondiale dans tous les domaines ou occupera la place que la géographie lui assigne « un petit cap du continent asiatique ».

dans l'ensemble des secteurs des activités intellectuelles, et notamment dans la sphère universitaire mondiale, européenne, et même française. La capacité de tous à maîtriser de manière autonome une langue commune est une très bonne chose. En revanche, une situation de monopole linguistique, dans quelque secteur que ce soit, sur quelque sphère que ce soit, est une situation très préoccupante tant pour les sphères que pour les secteurs concernés. Comme le dit le physicien Jean-Marc Lévy-Leblond, « la domination quasi monopolistique d'une langue, quelle qu'elle soit, inhibe le jeu des mots et des idées, souvent stimulé par les traductions, passages et échanges d'une langue à l'autre » (Lévy-Leblond, 1996 : 244). La situation de monopole signifie l'abord par un canal unique pour l'ensemble des savoirs, et l'ensemble des personnes le construisant ou s'y alimentant. On en conçoit les conséquences funestes. On en lit les comportements individuels, de groupe ou de masse, et parfois les dérives alimentées par l'opportunisme, l'aubaine, les stratégies de premier degré permettant de compenser par un gain, immédiat ou non, la perte parfois irrémédiable de ce qui est dénié.

De fait, l'expérience linguistique nous apprend que cette situation est toujours tempérée de l'intérieur même. Le phénomène linguistique, nous apprend Ferdinand de Saussure, fonctionne par deux forces qui « agissent sans cesse simultanément et en sens contraires : d'une part l'esprit particulariste, "l'esprit de clocher" ; de l'autre, la force "d'intercourse" » (Saussure, 1972 : 281). Le principe unifiant qu'est la fusion d'intercourse est sans cesse corrigé par l'action persistante d'un particularisme. C'est ce que nous apprend l'étude de la langue appliquée aux champs universitaires : la langue anglaise (ou française) de la physique n'est pas la même que la langue anglaise (ou française) de la botanique, et que dire de ces langues sur les champs des sciences humaines. Et cette langue sera différente d'un campus à l'autre, d'un universitaire à l'autre. La connaissance profonde et la maîtrise opérationnelle des deux forces que désigne Ferdinand de Saussure ne sont pas une capacité aisée : l'immersion culturelle, la compétence transversale des domaines langagiers, la maîtrise de tout un inconscient de la langue, sont des éléments dont seule une minorité de locuteurs dans la langue est capable. On mesure ici toute l'équivoque d'une massification des savoirs par un unique canal, qui serait tout à la fois celui de l'invention, de la construction, de la validation, de la dissémination. Le média porte, et de fait modèle, et finalement produit, le concept. Un média particulier modèle, produit un concept ou un champ de connaissance particulier. Un média unique modèle et construit un concept unique. Si l'on saisit la supercherie intellectuelle d'une telle démarche, on ne peut que s'opposer à la force d'adhésion mécanique qui va vers cet unanimisme. L'universalité est-elle vouée à la standardisation, à ce que d'aucuns peuvent nommer également le « capitalisme académique » sans garde-fous, à la « productification des connaissances » ? Mais c'est ici que l'expérience, sans doute unique, de la langue française, langue de « grande domination » et ayant travaillé à ce que signifie la domination, peut apporter des éléments de proposition dans la sphère universitaire.

L'usage des langues en domaine francophone : un tripode dynamique

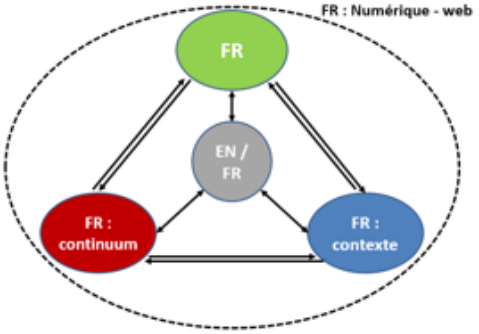
La vision binaire (langue dominée / langue dominante) faisant du français soit une langue d'expansion forte (notamment colonisatrice, géographiquement, scientifique-

ment, etc.) soit une langue en situation de reflux (jusqu'à l'espace de l'université française, coupable d'ouvrir grand les vannes de la nouvelle langue dominante, l'anglais) est à la fois caricaturalement vraie, et évidemment fausse. Le rapport entre langues est un rapport continument dialectique puisqu'en toute langue comme dans le langage « agissent sans cesse simultanément et en sens contraires » deux forces opposées et indissociables. C'est donc dans le *rapport* entre langues, dans l'organisation de leur contact que se joue toute l'intelligence des langues.

La représentation sous forme d'un tripode peut synthétiser les connexions dynamiques entre langues dans l'université. Au centre, les grandes langues du savoir – grandes tant dans l'invention que dans la dissémination. On se gardera de réduire la dissémination aux seuls articles, articles courts ou moyennement longs, mais qui sont également modelés par le média qui les prend en charge – *openweb*, revues indexées sur des critères internationaux, c'est-à-dire *in fine* soumis aux règles de prescription de la dominance langagière anglo-américaine. En France, le travail actuel de « République numérique [4] », avec les débats évidents et nécessaires que ce travail exige, montre toute la nécessité de développer un média commun pour la dissémination des travaux scientifiques. Mais au-delà des articles, la langue française s'est développée sur des thèses plus longues, ardues, pour beaucoup épuisées ou hors édition, et qui font sans aucun doute l'une des forces de la recherche francophone, et sa singularité dans bien des secteurs scientifiques. L'accès à ce patrimoine demeure sans aucun doute une nécessité également.

L'université francophone, et l'université francophone en relation avec l'université non francophone, ne peuvent se réduire à un monolinguisme pour un ensemble de raisons parmi lesquelles l'ouverture des sciences développées dans le monde francophone à des étudiants ou des chercheurs non francophones, le fait que la science n'est pas réductible à une langue, si prestigieuse soit-elle, etc. Le centre de notre tripode n'est donc pas l'unique langue (française en l'occurrence) mais la coexistence de deux « grandes langues » de travail. Mais, de la même manière, si nous conservons le seul noyau central du tripode (le noyau gris anglais / français de notre schéma), et ceci en parfaite continuité avec l'histoire longue du fonctionnement en opposition binaire entre langues (grande / petite langue, langue dominante / langue dominée), cette coexistence serait bientôt amenée à un rapport d'étanchéité, et peut-être de fait de domination sous la mécanique d'un processus diglossique désormais bien établi. Que ce soit français et anglais, ou espagnol, ou portugais, ou arabe, ou toute autre langue – et finalement de toute autre langue –, la répartition entre deux langues de travail mènerait *de facto* à un raidissement binaire de tout contact.

4. http ://www.assemblee-nationale.fr/14/projets/pl3318.asp.



Voici pourquoi les langues de travail (et non plus l'unique langue, ce qui est déjà un saut qualitatif important) sont en tension équilibrée dans un cadre plus large encore, dans un rapport de triangulation. La première pointe de ce triangle est le français lui-même, langue officielle, langue commune, de la communauté nationale où se situe l'université – ainsi pour la France, la Suisse francophone, la Belgique, le Québec, etc. Le rapport langues universitaires/français permet d'équilibrer dans ces espaces historiés la présence affirmée d'une langue totale, avec son capital global d'apport poétique, populaire, historique, que condensent les deux capitaux du français que sont force « d'intercourse » et l'ensemble de ses « esprits de clocher ». On se souvient de la leçon du sociolinguiste de langue catalane Victor Aracil, selon lequel le bilinguisme entre deux langues en état de diglossie n'est qu'un mythe, s'il n'y a pas un espace de sécurité monolingue, que les joueurs de go appellent *liberté* et sur lequel la communauté peut respirer sans se faire asphyxier par une autre. Ce rapport est donc essentiel dans les pays de la francophonie où le français est langue première, ou officielle.

Le second rapport est celui du « français en contexte » et, de fait, « en contact ». Cet espace est vaste puisqu'il peut aller à des communautés où le français est langue ayant un statut historique, mais qui accueille également d'autres langues universitaires (Vietnam, États-Unis d'Amérique, Égypte…). Un rappel de la construction des savoirs avec ou par le français (en histoire littéraire à l'université turque, en anthropologie à l'université brésilienne, etc.) fait de cette langue un appoint appartenant finalement à l'histoire universitaire de la communauté.

Le troisième rapport peut sembler plus lointain encore. Or, nous souhaiterions montrer qu'il n'en est que plus fort. Il s'agit non plus tant d'un contexte historique ou scientifique de continuité, mais d'un contexte linguistique en continuum. Nous souhaitons ici rappeler l'existence d'un très vaste réseau de communautés scientifiques de langues de même famille que le français, réseau d'intercompréhension de et en langues romanes. Ces langues, parlées par 42 % des citoyens de la Communauté européenne, sont ensemble l'un des deux ou trois plus vastes groupes langagiers de la planète, présent sur les cinq continents, et sans doute majoritaire sur trois d'entre eux. Une véritable connivence linguistique réunit effectivement le français à l'espagnol, au portugais, à l'italien, au roumain également. Une formation rapide et dense à

l'intercompréhension permet au niveau universitaire l'accès à une compétence B2 en compréhension écrite pour tout étudiant (ou chercheur) ayant déjà la maîtrise d'au moins une des langues de ce continuum. Le français, par la force et la densité de ses réseaux universitaires, par la richesse des équipes qui travaillent sur l'intercompréhension appliquée au monde universitaire [5], possède une expertise et une ingénierie qui ne demandent qu'à être mises à disposition de l'université francophone, dans ce vaste contexte ! Déjà des travaux pionniers traitent d'un continuum entre français et anglais, faisant du français la langue pont entre le système roman et le système dominant anglo-américain.

Le plurilinguisme entre fonction constitutive et fonction véhiculaire

La réflexion sur la place du français dans l'université pose tout à la fois deux questions importantes. La première interroge les conditions de la pratique de la langue, qui sont notamment technologiques : nul doute que l'expertise numérique sera en faveur de cette nouvelle étape de développement. La seconde question interroge la place même du langage et du plurilinguisme dans le processus complexe de l'invention à la dissémination du savoir scientifique. La langue peut assumer au moins deux fonctions par rapport au savoir scientifique : véhiculaire ou constitutive (Berthoud & Gajo, 2016). Par la fonction véhiculaire, la langue sert principalement de transmetteur ; par la fonction constitutive, elle intervient fondamentalement dans la fabrication même des savoirs. Quant au plurilinguisme, dans le premier cas, il doit garantir une diffusion large, rapide et, si possible, économique ; dans le second cas, il offre des angles différents sur un savoir complexe, non partagé, il présente une résistance utile au questionnement scientifique. Deux ouvrages issus de travaux récents en philosophie nous aident à comprendre ce rôle constitutif des langues et du plurilinguisme : *Penser entre les langues* (Wismann, 2012), *Vocabulaire européen des philosophies. Dictionnaire des intraduisibles* (Cassin, 2004). Les titres sont suffisamment éloquents pour nous montrer que l'enjeu de la science se trouve « entre les langues », dont les décalages, les ruptures, les glissements aiguillonnent la réflexion. Évidemment, il n'est pas étonnant que de tels arguments proviennent de la philosophie. Certes, fonctions constitutive et véhiculaire n'occupent pas tout à fait la même place dans les différentes disciplines scientifiques, mais il est à souligner que dans aucune science le travail ne se réduit au véhiculaire (voir citation de Lévy-Leblond ci-dessus). Il s'agit sans doute davantage de distinguer des secteurs d'activités académiques et des contextualisations de ces activités (locale, régionale, internationale). On peut citer par exemple une réunion au sein d'une équipe de recherche, un cours magistral ou une communication lors d'un colloque international ; ou encore la rédaction d'une thèse de doctorat, sa soutenance et la présentation des résultats aux acteurs de terrain. La part de telle ou telle langue, et du plurilinguisme en tant que tel, ne s'y présentera pas de la même façon. Fonctions

5. Nous pouvons tout au moins citer quatre universités françaises qui sont têtes de pont de projets européens ou internationaux en ce domaine : Aix-en-Provence, à la suite des travaux de Claire Blanche-Benveniste et désormais de Sandrine Caddeo (programme Eurom5) ; Grenoble, à la suite des travaux de Louise Dabène et désormais de Christian Degache (programme Galapro et Miriadi) ; Reims, avec l'équipe d'Eric Castagne (programme ICE) ; Toulouse, avec l'équipe de Pierre Escudé (programmes Euromania et IC4+).

constitutive et véhiculaire jouent toutes deux un rôle important mais variable dans la chaîne de production et de diffusion du savoir scientifique. Il est toutefois urgent de ne pas isoler, de ne pas considérer séparément les maillons de cette chaîne. Ainsi, un savoir produit – et négocié – de manière plurilingue, même quand il est présenté selon un mode monolingue, par exemple lors d'une conférence internationale, porte les traces de son élaboration plurilingue (voir notamment Nussbaum, Moore & Borràs, 2013). Une prise de conscience de cet état de fait conduit à ne pas voir l'internationalisation comme une standardisation incarnée par un nécessaire monolinguisme. Même à l'international d'ailleurs, des modalités de communication plurilingue restent possibles.

La contextualisation des activités académiques interpelle une autre dimension des langues et des savoirs, en l'occurrence leur lien à la communauté, leur ancrage social. À l'heure où l'on parle d'accès libre aux savoirs et de démocratisation de la science, une prise en compte des langues locales semble indispensable. Pour revenir au tripode présenté en page précédente (voir schéma), une telle prise en compte peut démarrer par le pôle « français en contact » pour interroger le centre du schéma – à savoir les rapports entre français et anglais – et rejaillir sur les autres pôles. Le lien à la communauté ne saurait se réduire au lien au marché et encore moins au marché « outillé ». En effet, certains canaux valorisent le savoir scientifique grâce à une visibilité large et standardisée, qui passe notamment par l'indexation des revues. Si de tels outils méritent d'être étendus largement pour intégrer une diversité de cultures scientifiques, ils n'épuisent pas le processus de valorisation entre chercheurs et société civile.

Pour en revenir à la place du numérique, il paraît raisonnable de penser que, dans un horizon temporel assez proche, les technologies prendront facilement le relai de la fonction véhiculaire des langues et de la « productification » des savoirs. Pour la fonction constitutive et la production (fabrication) des savoirs, il en va autrement. Dans cette perspective, le contexte plurilingue de l'université peut être considéré comme une chance pour interroger les conditions de fonctionnement d'une université plurilingue et, au-delà, d'une science multipolaire.

Bibliographie

Berthoud & Gajo (2016). Le plurilinguisme comme révélateur de médiation et instrument de re-médiation. In Curea, A. *et al.* (éds.), *Discours en présence. Hommage à Liana Pop*. Cluj : Cluj University Press.

Cassin, B. (dir.) (2004). *Vocabulaire européen des philosophies. Dictionnaire des intraduisibles*. Paris : Le Seuil / Le Robert.

Lévy-Leblond, J.-M. (1996). *La pierre de touche : la science à l'épreuve*. Paris : Gallimard.

Nussbaum, L., Moore, E. & Borràs, E. (2013). Accomplish multilingualism through plurilingual activities. In Berthoud, A.-C., Grin, F. & Lüdi, G. (éds.), *Exploring the Dynamics of Multilingualism. The DYLAN Research Project*. Amsterdam / Philadelphia : Benjamins.

Saussure, F. de (1972). *Cours de Linguistique Générale*. Lausanne : Payot.

Wismann, H. (2012). *Penser entre les langues*. Paris : Albin Michel, coll. « Bibliothèque idées ».

Une communication scientifique plurilingue au service de la qualité des savoirs

Anne-Claude Berthoud
Université de Lausanne (Suisse)

Introduction [1]

La construction et la transmission des savoirs se fondent aujourd'hui sur un monolinguisme grandissant, l'anglais « *lingua academica* » étant conçu comme condition d'une connaissance qui se veut universelle. Cette conception est fondée cependant sur la transparence du langage et des langues, considérés comme de simples véhicules au service des idées et des découvertes. Si l'anglais a permis, certes, une extraordinaire avancée de la connaissance, il peut aussi à terme conduire à son appauvrissement, au risque de développer une monoculture de la connaissance et de la science.

Dans cette optique, le plurilinguisme se pose comme un antidote à l'écrasement des cultures académiques et scientifiques, comme garant de la pluralité des perspectives (Berthoud, 2013).

Et pour répondre à la double exigence d'internationalisation de l'enseignement supérieur et de la science, tout en valorisant la diversité des cultures scientifiques, il convient dès lors de trouver un juste équilibre entre *lingua academica* et les autres langues dans l'enseignement supérieur comme dans la recherche, afin de maximiser les processus de construction et de transmission des connaissances. Un équilibre qu'il s'agit de décliner en termes de complémentarité et d'intégration.

Or, si aujourd'hui, les nouvelles technologies ouvrent de nouvelles opportunités de développer des stratégies plurilingues originales dans la construction et la transmission (diffusion) des savoirs, encore faut-il montrer de façon scientifique et convaincante la

1. Ce texte est une version très proche de celle qui est à paraître sous l'intitulé « Les enjeux du plurilinguisme pour le discours scientifique », suite au colloque du Réseau panlatin de terminologie REALITER, organisé à Bruxelles le 26 juin 2015, qui avait pour thème « Terminologie et multilinguisme : objectifs, méthodologies et pratiques ». Ces deux textes relèvent notamment d'une initiative en cours, lancée par le Conseil Européen des Langues en 2015, visant à une sensibilisation du monde scientifique et académique à la médiation linguistique et communicative de la construction et de la transmission des savoirs.

plus-value de ces stratégies pour l'enseignement supérieur et pour la recherche dans la diversité des disciplines.

Dans l'optique d'une intégration du plurilinguisme dans les cursus académiques des autres champs disciplinaires, plusieurs projets appellent actuellement les spécialistes de langues à conduire une réflexion avec leurs étudiants sur les rapports entre diversité linguistique et diversité conceptuelle et cultures académiques. Cependant, cette prise de conscience et cette attitude réflexive sont ici placées sous la responsabilité des enseignants de langues. L'intégration des langues dans les cursus disciplinaires est avant tout une affaire de spécialistes.

1 Les langues deviennent l'affaire de tous...

Pour que l'intégration des langues dans les cursus disciplinaires soit vraiment possible, productive et reconnue dans l'enseignement supérieur, il convient de sortir les langues du seul champ des spécialistes de langues. Les langues doivent devenir l'affaire de tous.

Il s'agit dès lors d'envisager des actions de sensibilisation de grande envergure auprès des scientifiques encore très peu sensibles à l'épaisseur langagière des savoirs. Il convient de donner du SENS à ces nouvelles opportunités et à ces nouveaux défis. Il est fondamental que les enseignants disciplinaires, comme les spécialistes de langues, comprennent l'intérêt et la plus-value de cette intégration pour la construction et la transmission des connaissances. Pour une grande majorité des enseignants disciplinaires, et en particulier en sciences « dures », le langage et les langues sont considérés comme de simples véhicules au service des savoirs. Ils n'en voient pas l'« épaisseur » et ne comprennent donc pas les véritables enjeux d'une telle intégration pour les savoirs à transmettre. Ce qui explique notamment que l'usage généralisé d'une *lingua academica* comme langue d'enseignement et de recherche ne leur pose guère de problème.

Il s'avère dès lors fondamental de « faire passer le message », d'entreprendre une grande action de sensibilisation auprès de nos collègues disciplinaires – de sciences dures comme de sciences humaines et sociales – de les conduire à une prise de conscience du rôle de médiation que jouent le langage, les langues et leur usage, afin qu'ils puissent développer, eux aussi, une attitude réflexive sur l'instrument qu'ils utilisent quotidiennement dans leur pratique d'enseignant. Il convient d'instaurer un nouveau type de dialogue, une nouvelle forme de connivence, entre spécialistes de langues et spécialistes disciplinaires au niveau académique.

Cela fait écho aux expériences d'enseignement plurilingue dispensé aux niveaux primaire et secondaire, tout en soulignant que l'enseignement supérieur doit se démarquer d'une approche CLIL/EMILE et développer une démarche répondant aux exigences et aux conditions qui lui sont propres, notamment en termes de pratiques réflexives et de problématisation.

2 Actions de sensibilisation au rôle de médiation du langage et des langues

Dans l'optique de cette prise de conscience, l'idée serait de regrouper des spécialistes de langues et des spécialistes disciplinaires clés, des figures du monde académique, déjà sensibilisés à ces questions, et susceptibles de créer un « mouvement d'opinion » à l'échelle internationale, nationale et locale.

Ces réflexions et actions pourront s'appuyer sur les nombreux travaux de recherche menés ces dernières années sur les enjeux du plurilinguisme pour la construction et la transmission des connaissances, se fondant notamment sur la reconnaissance du langage comme instrument de médiation.

Nous nous référons ici tout à la fois au sens que donne Vygotski à ce terme : « Le langage fonctionne comme principal système de médiation pour la pensée : ***médiation symbolique*** », et au sens que nous donnons aujourd'hui à ce terme : « Le langage et les langues fonctionnent comme instruments de négociation et de contrôle de notre rapport au monde dans le processus de médiation (activité discursive et métadiscursive) : ***languaging***. » Le plurilinguisme sert en quelque sorte de révélateur à cette double fonction de médiation.

Dans la construction et la transmission des savoirs, le plurilinguisme joue un rôle de « renforçateur » pour augmenter les outils de conceptualisation (fonction constitutive) et pour optimiser la communication (fonction véhiculaire), renforcement et optimisation issus d'un processus de re-médiation aux deux niveaux (Gajo, 2013). Il s'agit notamment des atouts cognitifs et communicatifs du multilinguisme. Par « atouts cognitifs », nous entendons notamment un approfondissement conceptuel « *fine-tuning* », une « défamiliarisationv» des concepts, une mise en réseau conceptuelle originale, une plus grande diversité des modes d'accès aux concepts, ainsi que la mise en évidence de la fonction métalinguistique, de l'arbitraire et de l'« épaisseur » du signe. Par « atouts communicatifs », nous entendons l'influence importante qu'exerce le plurilinguisme sur les modes de communication, sur la façon dont les locuteurs organisent leur interaction, sur la maximisation ou la minimisation de leur participation, sur le développement du leadership, sur les processus de négociation, la résolution de problèmes, le contrôle de l'action et la prise de décision.

3 Diversité des disciplines et médiation

Soulignons cependant que les différentes disciplines ne manifestent pas toutes le même rapport au langage, aux langues et au discours. Nous les envisagerons ici selon deux axes :

a) selon la nature des disciplines (en tant que notions abstraites et décontextualisées) ;
b) selon le type d'activité scientifique (lien aux sphères du champ scientifique : fabrication, diffusion, enseignement).

a) Fonction constitutive et fonction véhiculaire du langage dans la diversité des disciplines

S'il n'est pas évident d'établir des frontières entre disciplines, ces frontières relevant de traditions locales et d'évolutions historiques, il semble néanmoins que l'on puisse dessiner un continuum de disciplines[2] qui fait varier d'un pôle à l'autre la place respective des fonctions constitutive et véhiculaire du langage :

Fonction véhiculaire ——————— **Fonction constitutive**

sciences de la matière

sciences de la nature

sciences sociales

sciences humaines

Sciences de la matière et de la nature : tension vers la fonction véhiculaire

En sciences de la matière et de la nature, la langue tend à jouer un rôle essentiellement véhiculaire. La langue est un moyen d'expression parmi d'autres (images, diagrammes, formules, etc.) et joue un rôle « méta » par rapport aux autres formes de langage. Ses objets (des objets épistémiques) sont traités dans des contextes largement standardisés. Les processus de recherche y sont organisés collectivement au sein de groupes de recherche formés internationalement. L'anglais comme moyen de communication et de publication est aujourd'hui bien établi.

Sciences humaines : centralité de la fonction constitutive

À l'opposé, en sciences humaines, la production scientifique est massivement inscrite dans la langue. Elle est fondamentalement liée à l'expression spécifique d'une langue de culture à laquelle sont attachés des modes de dire (« *Begriffstradition* »). D'où le problème posé par la domination croissante de l'anglais et les risques de standardisation conceptuelle et discursive des savoirs produits et transmis.

Sciences sociales : un entre-deux

En sciences sociales, les pratiques linguistiques sont aujourd'hui largement influencées par leur forte orientation empirique. La langue comme moyen d'expression est le plus souvent relayée par d'autres moyens de communication. Elle y perd son caractère absolu. Cependant, la langue reste un moyen de transmission des connaissances incontournable. C'est par la langue que les connaissances passent dans les pratiques sociales, si la science ne veut pas être en rupture avec la culture. L'anglais représente ainsi tout à la fois un atout et un problème.

Sciences économiques : vers la fonction véhiculaire

En sciences économiques, les notions d'excellence, de gouvernance, de responsabilité sociale corporative sont le reflet direct d'un espace global. Mais il est néanmoins à

2. Continuum de disciplines inspiré par les réflexions issues de la journée d'étude « Die Sprachen der Wissenschaft » organisée par le Collegium Helveticum de Zurich en juin 2010 et développé dans l'article à paraître dans Berthoud, A.-C. et Gajo, L. « Le plurilinguisme comme révélateur de médiation et instrument de re-médiation », ouvrage d'hommage à Liana Pop, Université de Cluj-Napoca.

constater que ces notions générales se montrent souvent non intégrables au quotidien local et concret. L'anglais est devenu de fait la langue du business et de l'économie mondiale et sa marche en avant semble impossible à stopper. Cependant, une critique croissante de cette emprise linguistique se manifeste, même dans les multinationales (Lüdi *et al.*, 2013), où apparaît l'avantage de se servir de la langue locale pour créer le lien entre langue et communauté.

Sciences juridiques : une fonction principalement constitutive

En sciences juridiques, les pratiques institutionnelles de l'EU sont fondées sur l'interprétation de textes et de normes dans un espace relativement codifié de méthodes juridiques. Mais des difficultés apparaissent lorsque s'affrontent différentes pratiques ou traditions dans des décisions constitutionnelles. Le rôle constitutif du langage apparaît dans le fonctionnement juridique lui-même et, notamment, dans la fabrication des lois (Papaux, 2013). Dans cette perspective, l'anglais constitue tout à la fois une opportunité et un risque.

b) Fonction constitutive et fonction véhiculaire du langage dans la diversité des pratiques scientifiques [3]

Lorsque les disciplines ne sont plus envisagées en tant que notions abstraites et décontextualisées, mais qu'elles sont saisies en tant que pratiques scientifiques, au sein de communautés de pratiques, dans des modalités de travail spécifique (Hamel, 2013), la place des différentes disciplines sur le continuum établi précédemment entre fonction véhiculaire et fonction constitutive est largement à reconsidérer et à nuancer. Il apparaît que toutes les disciplines, soient-elles « dures » ou « molles », relèvent tout à la fois de la fonction constitutive et de la fonction véhiculaire selon le type ou le domaine d'activité considéré, allant de la fabrication à la diffusion des savoirs (diffusion spécialisée, large ou ciblée). Si la fonction véhiculaire domine dans la circulation spécialisée, elle cède sa place à la fonction constitutive dans la fabrication des savoirs. Reste le cas, intermédiaire, de la vulgarisation et de la formation.

Dans le processus de fabrication des savoirs et en lien avec la fonction de médiation, c'est clairement la fonction constitutive qui occupe la place centrale, et ceci touche aussi, dans une certaine mesure, les sciences de la matière et de la nature. Dans le processus de circulation spécialisée, on pourrait voir en priorité, un lien avec la fonction véhiculaire qui vise à ajuster les moyens linguistiques pour assurer une communication transparente. Dans le processus de vulgarisation et de formation, nous sommes dans un double processus de recherche de transparence (fonction véhiculaire) d'une part et de travail de re-médiation (fonction constitutive), d'autre part, qui mobilise l'attention du chercheur et/ou de l'enseignant. En effet, il s'agit non seulement de diffuser des connaissances, mais de les adapter aux besoins d'une communauté qui ne partage pas le même degré d'expertise (des étudiants, par exemple), le même horizon scientifique (des collègues d'autres disciplines) ou, tout simplement, la culture scientifique (le grand public). Le travail de formulation relève alors d'une certaine complexité et interroge de manière souvent centrale les savoirs, leur organisation, leur disponibilité.

3. Il s'agit ici d'une version abrégée du développement de la question dans Berthoud, A.-C. et Gajo, L. « Le plurilinguisme comme révélateur de médiation et instrument de re-médiation », ouvrage d'hommage à Liana Pop, Université de Cluj-Napoca.

Les trois domaines évoqués pourraient alors être reformulés de la manière suivante : la circulation spécialisée vise l'*information*, la diffusion large vise la *formation*, la fabrication des savoirs vise l'*en-formation*, comme le montre le schéma ci-dessous :

Fonction véhiculaire		**Fonction constitutive**
diffusion spécialisée	diffusion ciblée	fabrication
INFORMATION	FORMATION	EN-FORMATION
colloque international	*vulgarisation*	*travail d'équipe*

Il est en outre à souligner que, quels que soient les champs disciplinaires et les types d'activités considérés, le plurilinguisme se décline en termes d'impact et d'atout sous certaines conditions.

4 Conditions de l'atout plurilingue

Ces conditions sont tout à la fois conceptuelles et interactionnelles (Berthoud *et al.*, 2013). Relevons en particulier l'exigence d'une conception plurilingue ou fonctionnelle du plurilinguisme, une compétence originale n'étant pas la simple addition mais l'intégration de plusieurs systèmes, exploitant des possibilités propres à un répertoire pluriel.

Il est essentiel par ailleurs de reconnaître deux principes en compétition dans les pratiques plurilingues : le principe de progressivité et le principe de subjectivité. Le premier vise la rapidité, l'économie et l'efficacité, alors que le second vise l'attention à l'autre, la gestion de la complexité et l'équité. Tous deux sont nécessaires à une communication efficace et équitable.

Ces deux principes appellent un juste équilibre entre *lingua academica* et les autres langues, en termes de complémentarité et d'intégration.

5 Complémentarité entre *lingua academica* et les autres langues

Cet équilibre implique notamment la remise en question de l'idée selon laquelle le choix d'une seule langue pour l'enseignement et la recherche serait la meilleure, en considérant les choix de langues de façon plus flexible et contingente, tout en exploitant une panoplie de stratégies envisagées comme non exclusives :

- cours en *lingua academica* (anglais ou français) suivis par des étudiants d'autres langues ;
- programmes comprenant des modules en *lingua academica* et des modules dans d'autres langues ;
- cours en langue locale ou régionale avec littérature en *lingua academica* ;
- cours en *lingua academica* où les étudiants peuvent utiliser leurs propres langues ;
- cours admettant les code-switching entre *lingua academica* et langues locales ou régionales ;

- cours donnés dans plusieurs langues, où l'alternance peut se situer au niveau « meso » des activités ou au niveau « micro » des structures linguistiques.

Ces stratégies plurilingues offrent à des degrés divers (dans un ordre croissant) l'opportunité de pratiques réflexives et de mise en perspective des différents cadres conceptuels et discursifs (cultures académiques) en présence.

6 Intégration de la *lingua academica* et des autres langues

Dans une conception plurilingue du plurilinguisme, la notion de *lingua franca* ou *lingua academica* est à envisager non comme un code simple et rigide, mais comme un code en évolution, flexible, susceptible d'accommoder différents éléments du répertoire plurilingue des locuteurs. Un discours produit dans une seule langue peut n'être monolingue que superficiellement. Les différentes étapes de son élaboration ainsi que différentes langues peuvent y être inscrites implicitement – en quelque sorte, un discours monolingue comme produit de processus plurilingues. Nous parlerons ici d'une « standardisation épaisse » (Usunier, 2013), conduisant par exemple à l'expression des résultats de recherche dans une langue et une culture scientifique, mais impliquant des « couches profondes » issues d'autres langues et d'autres cultures scientifiques.

Notons que la mise en œuvre de ces différentes stratégies est largement dépendante du contexte et du type d'activité engagée. Celles-ci sont à envisager comme un « toolkit » à exploiter à toutes fins utiles. Mais elles sont aussi largement contingentes. Ces stratégies émergent souvent de l'activité elle-même, servant également à configurer l'activité et à agir sur le contexte.

En bref

Par cette intervention, nous souhaitons mettre en discussion l'opportunité d'une action de sensibilisation de grande envergure au rôle de médiation du langage et des langues dans la construction et la transmission des savoirs auprès des spécialistes d'autres disciplines, afin qu'ils en comprennent l'importance et le sens. Du statut d'objet, le langage et les langues passent au statut d'instrument, devant assumer pleinement leur rôle de transversalité et leur rôle configurant pour les autres savoirs. Ce changement de paradigme est à notre sens une condition clé pour que puisse être envisagée une réelle intégration du plurilinguisme dans l'enseignement supérieur et la recherche – la fin justifiant les moyens.

Les recherches actuelles sur l'impact cognitif et communicatif du plurilinguisme, ainsi que sur les conditions de cet impact, permettent de fonder en théorie ce qui relève encore largement d'une pratique liée à l'économie de l'internationalisation et de la mondialisation. Et nous osons croire que de ces réflexions théoriques peuvent émerger de nouvelles pratiques réflexives susceptibles de déconstruire le « mythe de la transparence du langage et des langues » et l'établissement d'un nouveau contrat entre *lingua academica* et les autres langues au service de la qualité des savoirs.

Bibliographie

Berthoud, A.-C. (2013). « Vers une science polyglotte ». *Cahiers de l'ILSL (Institut de linguistique et des sciences du langage de l'Université de Lausanne)*, 36, 25-44.

Berthoud, A.-C. *et al.* (2013). *Exploring the Dynamics of Multilingualism. The DYLAN project*, Amsterdam : John Benjamins (eds. Berthoud, A.-C., Grin, F. et Lüdi, G.).

Gajo, L. (2013). « Le plurilinguisme dans et pour la science : enjeux d'une politique linguistique à l'université ». *Synergies Europe*, 8, 97-110.

Hamel, E. (2013). « L'anglais, langue unique pour les sciences ? Le rôle des modèles plurilingues dans la recherche, la communication scientifique et l'enseignement supérieur ». *Synergies Europe*, 8, 53-66.

Lüdi, G. *et al.* (2013). « Multilingualism and diversity management in companies in the Upper Rhine Region », in A.-C. Berthoud, F. Grin and G. Lüdi (eds.). *Exploring the Dynamics of Multilingualism. The DYLAN Project*. Amsterdam : John Benjamins, 59-82.

Papaux, A. (2013). « Plurilinguisme et construction des savoirs sous l'angle de diverses disciplines ». *Synergies Europe*, 8, 31-34.

Usunier, J.-C. (2013). « Plurilinguisme et construction des savoirs sous l'angle de diverses disciplines ». *Synergies Europe*, 8, 31-34.

Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

Alternative à la communication scientifique monolingue : enjeux linguistiques et scientifiques, pistes de réalisation

Pierre Escudé
PR ESPE / Université de Bordeaux (France)

1 Préalable

1.1 Langue, nation et sciences

Dans une nation donnée, les contenus scientifiques semblent évidemment élaborés et présentés dans la langue nationale, ainsi le français pour la France. À l'heure de la mondialisation, les contenus scientifiques semblent l'être dans la langue majoritaire de la mondialisation : l'anglais. L'équation entre le contenu scientifique et son contenant linguistique semble parfaite : efficace, sans perte de sens, sans accident. Ce schéma semble s'imposer sans peine.

Nous disons « semble » car l'histoire scientifique nous donne à penser qu'un autre rapport a toujours existé. Des migrations de chercheurs – et de leurs langues, de leur habitus scientifique – ont permis d'aller plus avant dans des découvertes majeures. Les découvertes tous azimuts à l'époque que nous appelons l'humanisme européen sont dues à deux facteurs concomitants : la levée de la chape – mentale, comportementale, politique et scientifique – du latin gothique par la conjonction de la redécouverte des textes anciens au même moment qu'une course à l'invention nationale, au plus près de la langue courante, se fit, un temps, dans un esprit d'échange internationaliste – que permettait le même latin. Le saut qualitatif scientifique a pu être dû à ce bouleversement langagier. Ces échanges perdurent : plus près de nous, Marie Curie [1], en France ou le grand nombre de chercheurs hongrois, allemands et de toute l'Europe de l'Est aux États-Unis – Einstein, von Neumann, Gödel, Oppenheimer... – au moment de la montée du nazisme. Récemment, Cédric Villani [2] s'interrogeait encore sur cette

1. Elle tient à ce que le prix Nobel qui lui est attribué en 1911 le soit à son double nom : Sklodowska-Curie.

2. Médaille Fields 2010 et directeur de l'Institut Poincaré.

curieuse coïncidence de voir dans l'histoire contemporaine de la mathématique – dont la vulgarisation scientifique de très haut niveau se passe désormais en anglais – tant de découvreurs dont la langue première *n'est pas* l'anglais. Comme si le différentiel, l'accident, le pas linguistique entre deux ou plusieurs niveaux de théorisation était une donnée de base dans la capacité à inventer de nouveaux chemins dans la pratique du langage mathématique [3]. Aussi et plus largement, les capacités de structure de recherche plus ou moins développées d'une nation n'auraient rien à voir avec le « génie » particulier d'une langue spécifique, même si ces structures nationales développées tendent à prouver et à exporter la force et le « génie » national qui s'identifie, lui, à une langue nationale – le *soft power* scientifique n'étant que l'habit d'une volonté de grandeur nationale (découverte de brevets, développement économique, etc.) ou d'un système multinational, dont la langue est par efficacité monolingue. L'un des dégâts collatéraux de cette donnée est de perpétuer l'idée dans le « grand public » (notamment la nation, qui pour exister doit avoir conscience qu'elle est unie et forte, et impose l'équation du monolinguisme) que la découverte scientifique appartient à une langue, une nation donnée ; l'autre est de mettre en place à échelle mondiale (à l'heure où des systèmes organisés s'imposent aux nations, systèmes ayant le monolinguisme anglo-américain pour vecteur linguistique) un mécanisme fatalement pervers menant à penser que l'équation entre contenu scientifique et contenant linguistique est naturellement sans faille.

En deçà de ce qui s'impose ou est imposé, on peut poser qu'il n'y aurait pas coïncidence entre la capacité à théorisation mathématique et telle ou telle langue nationale, le langage mathématique étant une métalangue [4]. De même, la capacité scientifique qui est pour une bonne part la compétence d'interroger le réel, « ce difficultueux colloque dont la demande et la réponse ont pour langage l'expérimentation » selon les mots de l'entomologiste Jean-Henri Fabre [5], se dit dans la langue de l'expérimentation : au plus près de la réalité et de ses accidents, quelle que soit la langue de celui qui cherche. Car le plus important est la capacité d'entrer en colloque avec ce qui n'a pas de *langue* à soi : le réel, toujours universel et toujours contextualisé.

3. C. Villani rapporte l'expérience de l'invention mathématique telle que fréquemment rencontrée auprès des mathématiciens contemporains de toute langue : « Quand vous êtes sur un projet, ce qui est certain, c'est que fera la différence ce savant et subtil mélange de travail acharné systématique, d'une part, où l'expérience joue un rôle important et de petites illuminations, de petits flashs dans lesquels s'expriment votre intuition et votre subconscient. Tout joue son rôle dans ce petit éclair : l'environnement, les conversations. Et il y a une part d'inexpliqué qui provoque, dans une situation qui éventuellement, n'a rien à voir avec votre problème, le déclic. » Entretien du 16 juillet 2015 à *L'Atelier*. La partie immergée du langage (le niveau C2 du CECRL ?) est fondamentale.

4. « Il ne faut surtout pas faire cette bévue de penser que la mathématique et la programmation en tant que langages feraient partie des langues. Ce n'est pas vrai. Elles font intervenir des circuits neuronaux différents, mais également, appellent à des apprentissages différents. Il y a, d'un côté, les langues qui servent à communiquer entre humains ; de l'autre, les langues qui servent dans le combat entre l'humain et la compréhension du monde. Elles servent à encoder les choses de manière précise, quantitative et fournissent un langage utilisable par d'autres sciences. Et c'est là que nous avons la mathématique. L'intérêt principal du latin réside dans la discipline qu'on doit activer, la gymnastique qui oblige à intégrer les ensembles de règles, de combinaisons, de configuration, qui sont un peu les mêmes que celles auxquelles on doit s'astreindre pour un raisonnement mathématique, ou informatique. » (*Id.*)

5. *Souvenirs entomologiques*, 2e série – I, « L'Harmas ». *Harmas*, ou *Ermàs* en occitan, provient de *erm* (*eremus* : désert) et du substantif augmentatif *–às*. Endroit éloigné des hommes, peu peuplé : « On désigne sous ce nom, dans le pays (Provence), une étendue inculte, caillouteuse, abandonnée à la végétation du thym. » Le voisinage du sujet étudié, recherché, est prioritaire à celui de la doxa des chercheurs.

1.2 Langage, langage scientifique et langues

L'anglais a un seul mot pour dire ce que les langues romanes disent en deux : *language* recoupe en effet le langage et la/les langue/s. Les langues sont les codes culturels articulés que développent des sociétés données, petites ou grandes, puissantes ou non, et qui les identifient : le français pour la francophonie, et l'exemple de la francophonie ouvre mieux cette définition à la réalité de ce qu'est une langue. Pas strictement une « force d'intercourse » – au sens qu'emploie Saussure [6] – c'est-à-dire une langue comprise par tous, qui s'impose au-delà des inévitables variations – dialectes, géolectes, sociolectes, générationlectes que Saussure nomme « esprits de clocher » – et qui finalement ne les prend pas en compte. Le français est ainsi la somme de ses variantes, en plus d'être la langue académique, normalisée ou standardisée – dans son accent, son lexique, etc.

Le langage est la capacité humaine à être en langues. Il est invisible, et si on ose le dire, inaudible : il n'apparaît que parce que nous sommes dans la capacité de parler des langues, de les comprendre, de se les approprier. Or, confondre langage et langue/s ferme peut-être définitivement la compréhension de ce que sont l'un et l'autre.

Les contenus scientifiques, le monde, les théories, peuvent se dire en toutes langues – il suffit de les encoder dans chaque langue. Ce qui est universel est de l'ordre du langage : or, pour accéder au langage, le seul passage est celui des langues. Pourquoi sommes-nous monolingues ? Parce que nous sommes d'une éducation qui pose que l'équation de l'apprentissage, de l'identité collective, est celle du monolinguisme. Or, les seules présences d'une évidente grande variété de langues dans nos sociétés, comme dans chaque langue existent des variations – ces forces internes que Saussure nomme « esprit de clocher » –, sont là pour nous rappeler le seul fait langagier qui vaille : le monde est multilingue. Il ne se dit pas en une langue. C'est au contraire par la grande richesse des points de vue qu'il peut le mieux apparaître. La vraie et seule question sera donc de savoir de quelle manière gérer ces points de vue, les accorder, et par leur accord atteindre au mieux ce qui ne se dit pas : le monde, l'innommable, l'ineffable.

1.3 Science et langue poétique : langue d'invention

Relisons Fabre :

> Sur le seuil de ma porte, dans un sol de gravats, niche le Sphex à bordures blanches ; pour entrer chez moi, je dois veiller à ne pas endommager ses terriers, à ne pas fouler sous les pieds le mineur absorbé dans son ouvrage. Voilà bien un quart de siècle que je n'avais pas vu le pétulant chasseur de Criquets. Quand je fis sa connaissance, j'allais le visiter à quelques kilomètres ; chaque fois c'était une expédition sous l'accablant soleil du mois d'août. Aujourd'hui je le retrouve devant ma porte, nous sommes d'intimes voisins [7].

6. Chapitre IV du *Cours de linguistique générale*, « Propagation des ondes linguistiques », Payot, 1972, 281.

7. *Id.*

Nous retrouvons ici le propos du *Parti pris des choses* de Francis Ponge : pour connaître mon objet, je ne dois pas m'imposer à lui, mais le faire apparaître comme son propre sujet. Je dois le faire apparaître vivant, tel qu'il se dit lui-même [8].

Cette capacité poétique de la langue est celle de l'invention scientifique. Cédric Villani, encore lui, rapporte de son maître mathématicien Henri Poincaré – dont le style, décrit-il, est « approximatif et pavé d'imprécisions » – que l'accident, l'erreur, l'approximation [9], l'imprécision sont les fulgurances qui permettent les grandes avancées scientifiques. Nul autre que Gaston Bachelard ne médite et pose la tension entre la force rêveuse de la langue poétique qui « sympathise » intimement avec le réel, alors que la démarche scientifique reste pour lui « antipathique », se construisant par distance avec la charge affective du réel. Or, les forces de l'imagination peuvent tout autant aider à la construction des modèles scientifiques. On retrouve ici l'image de l'entomologiste Fabre : les langues, toutes nos langues, nous permettent d'entrer en contact avec le sujet scientifique comme s'il était un « intime voisin » : intime, si proche de moi ; voisin, légèrement décalé cependant.

1.4 Invention, transmission, vulgarisation

Les langues et le processus scientifique entretiennent des rapports assez complexes. Une chose est l'invention – la découverte de ce qui n'était pas encore conçu, et la mise en mots ou en équation de ce qui advient –, autre chose sa stabilisation, qui fonctionne par démonstration, négociation, reformulation, expérimentation dans des contextes qui doivent être divers pour que l'objet construit soit identifiable sous la modélisation d'une loi. Ces deux premières opérations requièrent toute l'énergie de la langue. En revanche, la vulgarisation de ce savoir construit, sa transmission en termes de connaissances, peuvent se faire dans des langues qui n'ont pas participé aux premières étapes. Et souvent, la vulgarisation fait du contenu scientifique une « loi » infrangible, qui ne peut plus être négociée. Nombreux sommes-nous à croire au géocentrisme quatre siècles après Galilée, ou à ne rien savoir rien des théories de la mécanique quantique.

N'importe qui peut apprendre des définitions de n'importe quoi dans une langue donnée, mais son appropriation intime, dynamique, n'est concevable que dans la langue de l'affect, de l'imaginaire, de la force poétique et des feuilletages divers des métaphores : c'est-à-dire de la capacité à être dans une langue non linéaire et univoque mais dont les accidents et les figures infinies peuvent se déployer dans tout ce que va mobiliser les capacités à faire apparaître ce qui n'apparaît pas encore. En revanche, un savoir arrêté peut s'apprendre dans une langue qui l'est tout autant. Aussi, toute restriction des capacités poétiques du langage équivaut à une restriction du champ des inventions scientifiques, comme si pour mieux saisir dans la lumière un objet défini il fallait en tirer l'ensemble de ses ombres.

8. On note la majuscule à Criquets, de même que le nom « propre » de l'insecte Sphex.

9. Ce mot contient certainement le sens que lui prête la linguiste Claire Blanche-Benveniste lorsque par « approximation », elle signifie la capacité de s'approcher, pas à pas, de plus en plus finement, de son objet.

2 Pistes alternatives de la communication et de l'échange scientifique

2.1 Nécessité et impasse de la langue commune

Les circuits de négociation (validation, solidification, dynamisation) de l'invention et/ou du contenu scientifique comme celui de la communication scientifique, beaucoup plus vaste et fréquent, gagnent de fait à être traités en plusieurs langues. Ces reformulations sont finalement comme autant de revalidation d'énoncés, tant pour l'énonciateur que pour le récepteur.

On peut proposer un éventail de pistes en fonction de contextes divers et d'objectifs qui doivent être précisés lors de ces communications, objectifs qui sont autant de contraintes dans l'éventail des possibles. La première de ces contraintes est l'empan de la communauté concernée : plus elle sera étendue et diverse, plus la diversité des langues sera forte, plus les dimensions langagières devront être précisées. La seconde de ces contraintes est le niveau de partage du contenu scientifique : est-il haut, ou faible ? S'agit-il d'une négociation / communication entre pairs ou d'une communication déséquilibrée, de vulgarisation (donc, avec perte de finesse de contenu) ?

On peut ainsi imaginer deux axes se croisant, l'un vertical représentant l'hétérogénéité ou l'homogénéité des compétences langagières partagées ; l'autre, horizontal, représentant le niveau de partage scientifique, fort ou faible, sur les préalables, les termes, la profondeur du champ scientifique envisagé, etc. Le croisement de ces axes dessine quatre espaces qui peuvent être traités de manière sensiblement différente.

Dans un cas donné, une langue commune peut s'appliquer partout. Lorsqu'il y a hétérogénéité linguistique, la nécessité d'un vecteur linguistique commun – choisi selon les lois du marché de la concurrence des langues – s'impose. Lorsqu'il y a homogénéité, la question ne se pose pas, la langue étant celle de la communauté réunie. Lorsqu'il y a hétérogénéité du partage scientifique, même chose : il y aura nécessité d'élire la langue offrant le moins de diffraction de sens. Lorsqu'il y aura au contraire homogénéité du partage scientifique, la qualité de la communication gagnera à conserver la granularité fine offerte par la diversité des langues.

<table>
<tr><td></td><td>Hétérogénéité linguistique
(beaucoup de langues, diverses)</td><td>Homogénéité linguistique
(pas ou peu de langues diverses)</td></tr>
<tr><td>Homogénéité du partage scientifique
(émetteur = récepteur)</td><td colspan="2" rowspan="2">Langue unique,
Langue commune</td></tr>
<tr><td>Hétérogénéité du partage scientifique
(émetteur ≠ récepteur)</td></tr>
</table>

Même en cas d'hétérogénéité linguistique, la loi de la langue commune aura finalement le dernier mot. Dans ce cas, une règle de la rhétorique de communication [10] s'établit généralement : reformulation au sein de la même langue, exemplification, image… anecdote qui démultiplie les canaux de la langue unique, linéaire et univoque.

10. Celle du « plaire et instruire » de la rhétorique antique et classique.

Mais la vraie problématique réside dans le passage de « la langue commune » au « monolinguisme ». Le premier état est une nécessité, le second une déviance.

Car ce monolinguisme, à quelque niveau qu'il soit, écrase la réalité des langues et avec elle *ce que portent les langues dans l'accès au langage scientifique* (invention / négociation / définition). Le monolinguisme écrase les réalités des langues et les conditions d'apparition de nouveaux phénomènes et contenus scientifiques. Le monolinguisme universel actuel est celui de l'anglais-américain, qui ne s'est pas imposé sur le marché des langues comme langue philosophique, juridique ou scientifique, mais comme langue du commerce et de la finance : c'est donc les « faits de langue » du commerce et de la finance qui vont s'immiscer dans les arcanes des « faits de pensée » de tous les étages de la culture et de la science humaine et vont les remodeler. C'est un retour à la chape d'un latin gothique, et la reconstitution d'une caste de scribes et de clercs qui font écran à la vie des langues et à la visée du langage.

2.2 L'alternative linguistique

Le tableau présenté plus haut est statique, et donc vite fallacieux, car il ne prend pas en compte une donnée fondamentale de l'habitude de la négociation dans un objectif de validation scientifique, qui est la dynamique des communications. Des locuteurs peuvent estimer que leurs langues (le français et l'espagnol, le français et l'anglais) sont très hétérogènes tandis qu'un locuteur tiers (dont la langue est extrêmement éloignée des deux couples de langues citées, ou ayant acquis l'expérience d'une dynamique de circulation des langues) trouvera tout au contraire que ces langues sont relativement proches et permettent donc la possibilité d'une négociation positive : une relative compréhension globale des termes et des enjeux, mais la requête forte d'une consolidation / validation de termes clefs, d'étapes du raisonnement, etc.

Une série, ponctuelle et conjoncturelle, de points de passage des langues entre elles peut ainsi être préconisée, en fonction de contextes divers qui assurent la souplesse de ces pistes :

- résumé et mots-clefs dans la langue de l'article et deux autres langues de communication internationale ;
- utilisation d'une ou de plusieurs langues pivots (en fonction des proximités langagières en jeu, nous y reviendrons) ;
- traduction / reformulation de certains points du discours (avec des « carottages » étymologiques écrits qui inscrivent et explorent des points essentiels de l'argumentation / des concepts exposés [11]) ;
- comprendre dans une langue (celle de l'émetteur) et produire dans une autre (la sienne, dont on maîtrise « la partie immergée ») ;

11. On pense au *Vocabulaire européen des philosophes*, sous la direction de Barbara Cassin, 2004, Le Seuil / Robert, 1531 pages : « L'un des problèmes les plus urgents que pose l'Europe est celui des langues. On peut choisir une langue dominante, dans laquelle se feront désormais les échanges, ou bien jouer le maintien de la pluralité, en rendant manifestes le sens et l'intérêt des différences. Ce *Vocabulaire* s'inscrit dans la seconde optique. Il a l'ambition de constituer une cartographie des différences philosophiques européennes, en capitalisant le savoir des traducteurs. *Il explore le lien entre fait de langue et fait de pensée, et prend appui sur ces symptômes que sont les difficultés de passer d'une langue à l'autre* : avec *Mind* entend-on la même chose qu'avec *Geist* ou avec *esprit* ? *Pravda*, est-ce *justice*, ou *vérité* ? [...] *Chaque entrée part ainsi d'un fait d'intraductibilité, et procède à la comparaison des réseaux terminologiques dont la distorsion fait l'histoire et la géographie des langues et des cultures.* » (Nous soulignons.)

- produire à l'oral dans une langue, produire à l'écrit (cadre d'une projection dans une communication, par exemple) dans une autre ;
- ...

L'ensemble de ces relais au sein de la circulation de communication scientifique est modulable, empilable, en fonction des desseins choisis : développer et partager au mieux une pensée qui vise à l'exposition maximale de ses contenus conceptuels auprès d'un public qui ne maîtrise pas « la partie immergée » de la langue de son invention / de sa communication.

2.3 Vers des contenus et des communications plurilingues

La compétence plurilingue, intuitive et naturelle, n'a plus été développée dans les nations qui se sont instituées autour d'une logique identitaire monolingue, notamment les nations européennes entrant dans une dimension de déviance impérialiste [12]. Or, d'autres modèles ont pu être proposés, comme celui de Benjamin Franklin en 1749 dans ses *Proposals Relating to the Education of Youth in Pennsylvania* [13]. Les contenus scientifiques sont élaborés et préhensibles par le biais d'une communauté de langues :

> *All intended for Divinity should be taught the Latin and Greek ; for Physick, the Latin, Greek and French ; for Law, the Latin and French ; Merchants, the French, German, and Spanish : And though all should not be compell'd to learn Latin, Greek, or the modern foreign Languages ; yet none that have an ardent Desire to learn them should be refused ; their English, Arithmetick, and other Studies absolutely necessary, being at the same Time not neglected.*

Certes la distribution des savoirs selon des langues instituées suit de près le marché contemporain des langues en question et marque les préventions du contexte d'érudition éclairée d'alors, mais il n'empêche : cet embryon de programme plurilingue permet de ne pas clore tous les « faits de pensée » au sein d'un seul et même système d'émission de « faits de langue ».

Une production et une communication généralisée profondément plurilingue requéraient des compétences en langues qu'il n'est pas forcément possible de développer dans un temps très court, même si ce programme s'avère toujours plus fondamental et urgent à développer, le niveau du monolinguisme menaçant la surface et la profondeur des pensées sur terre.

En revanche, il y a des méthodologies et des comportements d'échange qui peuvent immédiatement être proposés, et qui peuvent durablement et sensiblement modérer tout

12. Deux tendances sont à l'œuvre dans l'Europe nationaliste. Celle du « droit du sang », dont le grand modèle est germanique : l'unité est linguistique, et la nation s'étend aux peuples « frères » car de même langue, au-delà de vicissitudes étatiques, de frontières installées (l'Alsace et la Lorraine sont germaniques, l'*anschluss* de l'Autriche est légitime). Celle du « droit du sol », dont le grand modèle est français : l'unité est celle d'un territoire, celui gagné par les conquêtes, sublimé par un territoire plus abstrait, celui de la loi libératrice et « universelle » (tout habitant de ce domaine n'a qu'une langue : le français, malgré l'évidente diversité interne des langues, des cultures). Le modèle français (plus radical mais si proche du modèle britannique, plus pragmatique et commercial, ou espagnol, au service d'une autre loi, religieuse) est plus apte à l'expansion territoriale que le modèle germanique.

13. http ://www.archives.upenn.edu/primdocs/1749proposals.html.

état de contact de langues, évitant ainsi la fatalité du monolinguisme. Parmi ceux-là, ce qui est depuis les travaux de Jules Ronjat appelé « intercompréhension [14] » et développé depuis la fin du XX^{e} siècle dans quelques universités européennes et américaines. Il s'agit d'une méthodologie qui conscientise et didactise les ressemblances structurales de langue à langue. Très rares sont les « langues orphelines », très nombreuses les langues qui appartiennent à des systèmes plus ou moins vastes. Parmi celles-ci, les langues romanes : langues nationales [15] de la majorité des 500 millions de citoyens de l'Union européenne, langues nationales d'Amérique du Sud – et du Canada – ou de minorités de plus en plus fortes d'Amérique du Nord, langues nationales de très nombreuses nations de la francophonie et d'importantes communautés – nationales ou non – hispanophones ou lusophones, en Afrique ou en Asie. Le système des langues romanes est, sans que cela soit un fait partagé par ses nombreux locuteurs, le système le plus étendu de notre planète. Or, il n'y a pas conscience que nos langues appartiennent à un même système : de fait, le français peut être considéré comme une « langue étrangère » par un lusophone, un hispanophone. Des phénomènes de représentation (qui n'ont rien à voir avec la réalité linguistique des langues) viennent encore troubler ce constat.

Qu'est-ce qu'un système de langues ? C'est un corps homogène au sein duquel la syntaxe est similaire, le lexique transparent, la morphologie parallèle. C'est finalement un réseau de « force d'intercourse » au sein duquel les langues sont autant de zones, nationales ou pas [16], « d'esprit de clocher ». C'est une cathédrale au sein de laquelle existent de nombreuses chapelles... De fait, les transferts – ceux que la « langue immergée » commet à notre insu, provoquant des hypothèses de sens qui doivent être validées par la conscience grammaticale que nous avons de notre langue – sont nombreux, et lorsqu'ils sont éclairés, guidés, des éléments exponentiels de compétences du *système de langue romane*, et donc de l'ensemble des langues concernées comme de chacune – à commencer par la sienne propre. La proximité ou le parallélisme d'éléments systémiques – syntaxe, morphologie, lexique – permettent d'émettre des prédictibilités de forme et de sens, avec une faible potentialité « d'erreurs », tant dans la compréhension (écrite ou orale) que dans la production.

Différentes expérimentations guidées ont pu être menées : ainsi le programme *euroforma* piloté par l'ESPE / Université de Toulouse en 2010 au cours duquel, durant les deux semaines du programme, les cinquante étudiants et professeurs de douze universités du monde roman européen ont pu échanger strictement dans les sept langues présentes (portugais, castillan, catalan, occitan, français, italien, roumain). Quelques points notables [17] :

14. P. Escudé, « Intégrer les langues au cœur des apprentissages. Politique, économie et didactique de l'intercompréhension », *Passages de Paris n^{o} 8*, 2013, 42-61 : http ://www.apebfr.org/passagesdeparis/editione2013/articles.html.

15. Connectées avec d'autres langues non nationales du pourtour septentrional méditerranéen qui leur permettent un continuum sans heurt – jusqu'à ce qu'est devenu l'isolat roumain à l'extrême est – : portugais – (galicien) – castillan – (catalan) (occitan) – français – italien (et ses nombreux dialectes) (corse) (sicilien) – // – roumain.

16. Là n'est pas la question, la francophonie est avant tout un espace défini par une capacité de partage de sens, et de fait de valeurs, mais jamais *a priori* une zone homogène de pensée ou d'organisation « politique ».

17. P. Escudé, E. Bonvino, S. Caddeo, « De la formation à la pratique orale en intercompréhension », *Colloque Redinter*, Augsburg, 15-17 septembre 2010, *Intercompréhension. Learning, Teaching, Research. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*, Narr Verlag, 386-400.

- L'anglais, langue a priori commune à l'ensemble de la communauté rassemblée, n'a jamais été utilisé, non pas par déni mais au début par contrainte, et sur la fin par inutilité.

- Le comportement des locuteurs influe sur l'utilisation communautaire des langues [18].

- Dans des activités de compréhension écrite et orale, les compétences avérées lors des tests initiaux et finaux ont montré un important saut quantitatif (conscience et connaissance du système global des langues romanes) et qualitatif (hausse de la compétence fine dans certaines langues, aide par d'autres langues et transfert à d'autres langues du système d'éléments de compréhension globale acquise sur l'ensemble du système).

- Les mêmes tests montrent que les activités strictement traitées (compréhension écrite et orale) ont participé à une hausse avérée des compétences de production orale notamment.

Nous formulons l'hypothèse que l'intercompréhension des langues romanes [19] pourrait être une alternative productive au fait de monolinguisme passif, l'intercompréhension fonctionnant sur la réalité de la présence d'une pluralité de langues, mais non cloisonnées, au contraire didactisées. Dans certaines situations où des langues de même système sont en contact, cette formule permettrait dans l'éventail de modalités de communication, d'offrir la capacité à tout locuteur de s'exprimer dans l'empan de sa langue et à tout auditeur d'être en capacité de pouvoir reformuler, ou faire reformuler, afin d'entrer dans la « distorsion » des faits de langues, qui seuls permettent l'intuition de faits de pensée.

2.4 Contact de langues : nécessité de reformulation, éclaircissement des concepts et des savoirs

Si la réalité de la diversité langagière est reconnue comme une donnée, et non bannie de la réalité des échanges, le contact de langue devient alors le lieu des conceptions et des disséminations des savoirs.

18. Les étudiantes roumaines, par ailleurs excellentes francophones, n'ont pas « imposé » leur langue sur le marché communautaire ; en revanche les étudiantes catalanes ont eu une utilisation continue de leur langue, qui de fait, s'est imposée ; de même, l'occitan, utilisé par le responsable de la formation, a joui d'une représentation positive : le test final de « compréhension passive » des langues a ainsi vu catalan et occitan en progression très nette (l'occitan n'ayant jamais été cité en début de séance), le roumain n'a que très peu progressé.

19. Il existe d'autres travaux sur l'intercompréhension de langues d'autres systèmes : langues germaniques et slaves. Mais ces systèmes de langues, pour des raisons d'ordre culturel et géo-historique, n'ont pas la même cohérence linguistique. En revanche, il est à noter que ces travaux pointent les statuts spécifiques du français et de l'anglais : français, langue la moins romane du système roman ; anglais, langue la plus romane du système germanique. L'explication en est historique : deux siècles d'intrication entre langue anglaise et langues occitane et française. De fait, la langue française pourrait jouir d'un statut assez enviable : être langue pont entre le système roman et le système germanique (*cf.* P. Escudé, « We can learn through Languages because we are defined by Languages », *Intercomprehension and Plurilinguism. Assets for Italian Language in the USA*, R. Dolci & A. J. Tamburri (ed.), John D. Calandra Italian American Institute, Queens College, The City University of New-York, 2015, 79-101).

Nous reprenons le tableau précédent et en rappelons le mode de fonctionnement : il figure schématiquement quatre possibilités de contact et d'échange dans une communauté scientifique, en fonction de l'homogénéité ou de l'hétérogénéité langagière et scientifique en présence.

	Hétérogénéité linguistique (beaucoup de langues, diverses)	Homogénéité linguistique (pas ou peu de langues diverses)
Homogénéité du partage scientifique entre émetteur et récepteur	A/ Nécessité et possibilités fortes de reformulation, de demandes de clarification des concepts, poussée vers une langue scientifique commune, extraite des différences contingentes langagières (ex. le langage mathématique)	B/ Construction dans la langue commune d'un lexique scientifique spécifique, parfois « intraduisible » hors communauté car appartenant à une communauté d'affects
Hétérogénéité du partage scientifique entre émetteur et récepteur	C/ Besoin de langue commune, langue de vulgarisation. Soit la langue du savoir s'impose comme langue de l'apprenant, soit la langue de l'apprenant « traduit » la langue du savoir, le morcelle	D/ Langue de la communauté linguistique vulgarisée, explication par transfert langagier, imagé, des éléments spécifiques au savoir

Dans le cas de la « vulgarisation » (cases C et D), la nécessité de la langue commune apparaît évidemment, puisque l'objectif visé est d'aller vers une intelligibilité du savoir, des connaissances. Ici, l'exigence est davantage du côté de la compréhension des apprenants. Deux cas de figure : soit la langue du savoir s'impose ; soit s'impose la langue de la communauté d'apprenants. Dans le premier cas, une langue commune s'impose, qui peut être externe à la sphère langagière première, historique, des apprenants. Ceux-ci sont donc des citoyens langagiers de seconde zone, le savoir est vulgarisé de manière double : dans la langue d'accès et dans sa densité scientifique. Par ailleurs, on a pu pointer le fait qu'une langue s'impose dans la totalité des compartiments du savoir par sa force qu'on a pu nommer impérialiste et qui est due à sa puissance économique. Le langage économique, qui fait la force de la langue, va donc s'imposer dans d'autres secteurs : juridiques, médicaux, mathématique, scientifiques, en sciences humaines, etc. On parlera alors d'efficacité, de rentabilité, dans des secteurs où ces notions, ces vecteurs de langage, ne sont pas endogènes : on mesure à quel point la langue unique, quelle qu'elle soit, peut infléchir les contenus scientifiques qu'elle est censée éclairer ou disséminer. Si la langue des apprenants s'impose, alors le savoir sera « traduit » avec les images, les affects, les implicites, de cette communauté de langue [20].

Dans le cas d'une certaine homogénéité du partage scientifique (cases A et B), le savoir est premier : l'objectif est sans aucun doute l'invention, l'expérimentation, la négociation, la construction de données scientifiques. Si cette démarche a lieu dans le cadre d'une homogénéité scientifique (case B), alors se construit une portion de langue commune à la communauté scientifique : « esprit de clocher », « intraduisible » par rapport à la vaste communauté langagière, emploi d'expressions, d'acronymes, de mots distincts ou qui ont une autre interprétation que le sens « commun », premier.

20. On entrera dans le monde des « intraduisibles » que Barbara Cassin et son équipe ont par exemple traité dans le *Vocabulaire européen des philosophies*, *op. cit.*

Mais ce qui va nous intéresser le plus est le cas de l'homogénéité du partage scientifique dans un cas d'hétérogénéité linguistique. Si la communauté, ici « clivée » non pas sur le plan de la compétence scientifique, accepte sa diversité linguistique, si cette communauté est reconnue et bâtie comme tel, alors il y a exigence et nécessité d'employer les langues pour accéder à un nécessaire espace de savoir partagé, ou en construction interactive. Finalement, la communauté n'est pas tant « clivée » par la diversité des langues qu'elle est unie par cette diversité. Car cette diversité permet, ou plutôt nécessite, exige effectivement une reformulation incessante de ce qui est signifié. Ce qui est de l'ordre du « bricolage lexical [21] », que Cédric Villani nomme « approximatif et pavé d'imprécisions » pour reprendre ses termes, n'est en fait autre chose que la nécessaire et continue demande de clarification de ce qui est dit afin de parvenir à une bien meilleure maîtrise du concept, qui en tant que concept, est opaque, énigme, puisqu'universel, n'appartenant à aucune langue en particulier.

Le paradoxe est donc le suivant : non seulement la langue unique est dangereuse pour les communautés linguistiques et les communautés scientifiques, mais la langue commune n'est peut-être pas la seule stratégie, ni parfois toujours la meilleure, dans l'élaboration des communautés d'échange scientifique et de construction des savoirs. Ceux-ci naissent souvent d'une intuition, d'une expérimentation, d'une élaboration largement contextualisée. C'est en étant reformulée, clarifiée, interrogée, que cette contextualisation perd ses attributs d'accident pour parvenir à la dimension partageable, communautaire, d'un savoir à valeur « scientifique ». Dans ce processus si complexe, l'absence de langue unique comme l'absence d'une unique langue commune permettent deux choses. D'une part, l'élaboration d'un langage scientifique spécifique auquel participe toute communauté langagière. De l'autre, la participation de toute communauté de langues, avec l'ampleur la plus vaste de toutes les expériences humaines, dans le processus de reformulation d'un concept, d'un savoir, qui serait sinon si vite aplati par une dénomination fixée par une seule origine langagière. On rejoint ici ce que Laurent Gajo a mis en lumière dans le cadre de l'apprentissage scolaire de disciplines dans des langues qui sont elles-mêmes en apprentissage : le passage par la reformulation langagière permet la clarification des concepts et des savoirs [22]. Le savoir ne saurait strictement être bâti ou transmis de manière monolingue, dans le cadre d'une université en contexte plurilingue. Ce serait inverser l'ordre des intérêts scientifiques comme celui de l'histoire de la francophonie.

21. Citation extraite du titre d'un article fondateur de Georges Lüdi, « Dénomination médiate et bricolage lexical en situation exolingue », Aile [Acquisition et interaction en langue étrangère], 3, 1994, 115-143 : http ://aile.revues.org/4897.

22. Laurent Gajo, « Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation », *Tréma*, 28, 2007, mis en ligne le 13 octobre 2010 : http ://trema.revues.org/448.

Bibliographie

Cassin, B. (dir.), *Vocabulaire européen des philosophes*, Le Seuil / Robert, 2004.

Escudé, P., « Intégrer les langues au cœur des apprentissages. Politique, économie et didactique de l'intercompréhension », *Passages de Paris n° 8*, 2013, 42-61 : http ://www.apebfr.org/passagesdeparis/editione2013/articles.html.

Escudé, P., E. Bonvino, S. Caddeo, « De la formation à la pratique orale en intercompréhension », *Colloque Redinter*, Augsburg, 15-17 septembre 2010, *Intercompréhension. Learning, Teaching, Research. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*, Narr Verlag, 386-400.

Gajo, L., « Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation », *Tréma*, 28, 2007, mis en ligne le 13 octobre 2010 : http ://trema.revues.org/448.

Lüdi, G., « Dénomination médiate et bricolage lexical en situation exolingue », *Aile [Acquisition et interaction en langue étrangère]*, 3, 1994, 115-143 : http ://aile.revues.org/4897.

Saussure, F. de, *Cours de linguistique générale*, Payot, 1972.

Propositions pour l'aménagement plurilingue des sciences et de l'enseignement universitaire

Rainer Enrique Hamel
Universidad Autónoma Metropolitana (Mexique)

Aujourd'hui, nous nous trouvons au moment probablement déterminant où un modèle de plurilinguisme réduit, marqué par une forte hégémonie de l'anglais, mais plurilingue malgré tout, risque de passer au monopole de l'anglais. Pour de nombreux acteurs et observateurs, ce passage est déjà accompli pour les publications en sciences naturelles. Autour de l'an 2000, on établit que 82 % des publications en sciences sociales et humaines et 95 % des publications en sciences dites naturelles paraissent en anglais, à présent la seule langue hyper-centrale (De Swaan, 1993, 2001 ; Calvet, 1999) et mondialisée.

Ce sont les conclusions d'un grand nombre d'enquêtes, de tout un champ de recherche déjà bien établi, sur l'utilisation des langues dans les sciences. Ces enquêtes disent étudier la « production » scientifique ; mais, à vrai dire, elles n'analysent qu'une partie de cet objet, notamment les publications.

Habituellement, elles présentent cette dynamique de déplacement linguistique comme un processus naturel et inévitable, qui se déroule sans intervention externe et contre lequel toute opposition serait vaine. Il s'agirait donc de se plier à ce courant irrésistible de l'histoire et d'embrasser l'anglais comme seule langue de la science et, de manière générale, de toute communication internationale.

Cependant, une telle conclusion fataliste devient moins évidente lorsque l'on regarde de plus près comment opère ce type de recherches. En général, elles mettent en place trois réductions dans la construction de leur objet :

1. Normalement, comme nous venons de l'évoquer, les enquêtes se limitent à enregistrer le nombre d'articles scientifiques publiés dans chaque langue et réduisent ainsi la production scientifique aux publications.

2. Elles sélectionnent un petit nombre de revues internationales indexées et de prestige, qui sont contrôlées largement par les communautés scientifiques anglophones ou anglo-centrées et par leurs maisons d'édition.

3. Les livres ne sont généralement pas inclus car ils ne jouent pas de rôle majeur pour les sciences de la nature, alors qu'ils gardent une valeur pour les sciences sociales et humaines (Ammon, 1998, 2012 ; CINDOC, 1998). Quelques statistiques incluent aussi les langues admises dans les congrès nationaux et internationaux.

Ce découpage de l'objet de recherche mène à des résultats largement dénaturés, qui plaident en faveur des « grandes » langues, notamment l'anglais, et qui ne rendent pas compte de la véritable distribution quantitative et qualitative des langues dans le champ des sciences et de l'enseignement supérieur (voir la critique de Sandelin et Sarafoglou, 2004 ; voir une analyse plus détaillée dans Hamel, 2006 et 2007, 2013).

La construction des modèles de recherche évoqués implique des faiblesses théoriques et méthodologiques essentielles dans la construction de leur objet. Il ne convient donc pas aux pays de la Francophonie ou à d'autres aires linguistiques de baser leurs décisions en matière de politique linguistique et scientifique sur ce type d'enquêtes, pour deux bonnes raisons. D'abord, parce qu'elles aboutissent à des résultats dénaturés, trop orientés et donc inexacts du point de vue scientifique. Ensuite, parce qu'elles créent des faits politiques, des faits accomplis qui justifient le monopole de l'anglais sur la base de présupposés insoutenables. Sur le plan des politiques linguistiques, elles nous confrontent à des conclusions défaitistes, difficiles à contrecarrer si l'on accepte les résultats présentés. Elles peuvent conduire à des mesures d'aménagement inadéquates et même perverses dans leurs effets.

1 Le champ sociologique et communicationnel des sciences et de l'enseignement supérieur

Tournons-nous donc vers des alternatives pour mieux expliquer les dynamiques des langues dans le domaine discuté. D'emblée, il s'impose l'idée d'interpréter l'emploi des langues dans les publications dans le contexte plus large où ce phénomène se produit. L'unité sociale et institutionnelle naturelle nous semble être le domaine intégré des sciences et de l'enseignement supérieur en tant que champ sociologique (Bourdieu) et communicationnel (Gumperz).

Pour notre propos, il faudra donc combiner la notion de champ social, tel que Bourdieu (1975 et 1984) l'a développée et appliquée à différents types de domaines, y compris celui de la science, avec les concepts sociolinguistiques de domaine de langue, qui définit l'espace légitime de chaque langue (Fishman, 1972), et d'événement de communication (Gumperz, 1982 ; Gumperz & Hymes, 1972). Du point de vue de la communication, nous pouvons donc concevoir le champ social comme un ensemble structuré et hiérarchisé de situations de communication divisé en trois sphères où ont lieu des activités et des sous-activités spécifiques (voir tableau 1).

La sphère de la *production* est l'endroit où la recherche est planifiée et exécutée. Elle se divise en sous-activités telles que le travail en laboratoire, le terrain, les interviews, l'analyse des données, etc. Interviennent aussi l'analyse et la formulation des résultats.

Tableau 1 – Le champ sociologique et communicationnel de la science
Les sphères de la production, de la circulation et de la formation

Sphères	Activités	Sous-activités
PRODUCTION (recherche scientifique)	**Formulation** de projets et **mise en place** de la recherche	- Travail avec instruments, supports - Entretiens, enquêtes, observations - Production de données, etc. - Rédaction, communication par Internet
	Analyse de données et **formulation** de résultats	Échanges verbaux avec des collègues et des étudiants
CIRCULATION	**Réception et traitement** de résultats de la science	- Lecture de publications - Écoute de communications
		Discussion avec des collègues (orale, par Internet)
	Communication des résultats	Élaboration et présentation de communications, conférences, ateliers, utilisation de moyens audiovisuels
	Expositions et **publications** scientifiques	Rédaction de publications
		Évaluation, expertises, sélection et discussion à propos des publications
	Vulgarisation des principes de la science et des résultats de la recherche	Conférences, ateliers
		Rédaction de publications, utilisation de moyens audiovisuels
FORMATION scientifique et professionnelle	Préparation (enseignement, habilitation) et actualisation liées à la recherche	Enseignement-apprentissage, travail en équipe, participation aux cours, ateliers, auto-apprentissage
	Formation universitaire de base (licence, maîtrise) et professionnelle	Enseignement (cours), lectures, évaluation, initiation à la recherche
	Formation de post-gradué, doctorat et post-doctorat	Enseignement (cours), lectures, évaluation, recherche collective

La sphère de la *circulation* du savoir scientifique se divise en communication, c'est-à-dire la réception et diffusion du savoir scientifique qui se produit à travers de multiples sous-activités telles que la lecture et rédaction-publication de textes et l'écoute ainsi que la présentation orale des résultats (conférences, papiers, communications). L'activité de vulgarisation en fait partie.

Dans la sphère de la *formation scientifique et professionnelle*, nous trouvons trois types ou niveaux d'activités : l'enseignement et l'apprentissage liés directement à la recherche (formation des chercheurs, actualisation) comme activité permanente ; la formation de base et professionnelle (licence et maîtrise) ; finalement, la formation post-graduée, de doctorat et post-doctorat. Les activités citées ici se subdivisent en multiples sous-activités qui caractérisent l'enseignement universitaire.

2 La distribution des langues

L'usage des langues varie systématiquement d'un sous-champ et d'une activité à l'autre selon les paramètres suivants : national/international, type de sciences et type d'activité. Nous pouvons identifier un pôle de dominance ou exclusivité de l'anglais dans la circulation internationale, surtout en sciences naturelles (en haut à gauche). À l'autre bout du schéma, nous trouvons un pôle de dominance ou d'exclusivité du français (en bas à droite). Le schéma est donc organisé comme un vaste continuum bilingue entre les deux pôles.

La recherche sociologique du champ académique révèle que les trois sphères sont intimement liées les unes aux autres. La formation contribue au processus créatif de la

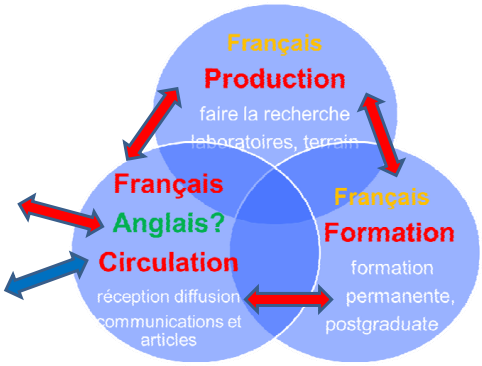


FIGURE 1 – Le champ sociologique et communicationnel des sciences et de l'enseignement supérieur : les sphères de la production, circulation et formation

recherche scientifique. Entre la production et la circulation existe une relation réciproque complexe qui implique aussi l'enseignement. Les trois sphères et leurs activités ne peuvent donc pas être séparées facilement. Et la distribution des langues dans le champ tout entier suit un continuum dont les frontières ne coïncident pas avec les bornes des trois sphères. Autrement dit, la distribution des langues dans la totalité du champ diffère significativement de celle des publications dans le sous-champ international.

Le fait le plus important est que les recherches sur l'usage des langues dans les publications rompent l'unité du champ au moment où elles isolent la sphère de la circulation du reste du champ. Au moins deux hypothèses se dégagent de ce constat : soit il s'agit d'une ignorance de la nature ou même de l'existence du champ, soit il s'agit d'une stratégie – une stratégie sans calcul stratégique peut-être, pour paraphraser Bourdieu – qui a pour but de renforcer l'anglais et d'affaiblir les autres langues. Si cette deuxième hypothèse se tient, cette stratégie viserait à casser délibérément l'unité du champ. Elle soulignerait l'hégémonie de l'anglais dans les publications internationales choisies pour proposer – voire exiger – une redéfinition du champ tout entier : dès que la publication en anglais se présente comme norme générale et inévitable, toutes les autres activités du champ – la recherche, l'enseignement – devraient suivre le chemin de l'anglicisation. C'est déjà le cas dans l'Union européenne où, pour encourager l'internationalisation académique et attirer des étudiants étrangers, beaucoup d'universités sont incitées à offrir un nombre croissant de cursus et de programmes post-gradués en anglais, acceptant les discours et les idéologies pro-anglophones. Pourtant, l'internationalisation de l'enseignement pourrait être basée sur une combinaison de langues incluant la langue propre du pays d'accueil, ce qui pourrait constituer une attractivité supplémentaire pour un programme international.

Nos réflexions devraient aboutir à des conclusions opposées et préconiser le soutien à des politiques linguistiques appropriées. Dès que la force motrice fondamentale du champ est ancrée dans la production (recherche scientifique collective réalisée dans d'autres langues que le seul anglais) et que celle-ci entretient des liens vigoureux avec

les sphères de la formation et de la circulation, une politique scientifique et linguistique adéquate devrait promouvoir et protéger l'unité et la dynamique du champ dans son ensemble, fait d'une diversité de langues. Par contre, les politiques qui se bornent à la sphère de la circulation (surtout les publications) et poussent l'emploi exclusif de l'anglais contribuent à fragmenter et à affaiblir le champ et risquent d'imposer des démarches erronées qui peuvent apporter plus de dégâts que de bénéfices.

Il faut bien faire la différence et ménager la transition entre :

- la production de la connaissance scientifique dans la langue maternelle des chercheurs ;
- sa formulation postérieure pour des publications dans plusieurs langues.

La plupart des défis et des problèmes qui surgissent dans la communication multilingue se produisent lors des traductions, des transitions et des « ponts bilingues », quand plusieurs langues sont utilisées à l'intérieur ou entre les activités et les sous-champs.

Les points de conflit et les nécessités d'aménagement se concentrent sur :

- la rédaction d'articles en langue étrangère, surtout en sciences sociales et humaines ;
- la présentation de communications en langue étrangère (anglais) ;
- la diffusion des résultats propres à l'extérieur de la communauté linguistique.

3 Des propositions pour une politique plurilingue du champ des sciences et de l'enseignement supérieur

La constitution conceptuelle du champ des sciences et de l'enseignement universitaire comprenant les sphères de la production, de la circulation et de la formation, nous permet de formuler quelques propositions d'aménagement linguistique.

Une première question à résoudre est celle des caractéristiques linguistiques et communicationnelles. Tout modèle monolingue paraît hautement inadapté. Aujourd'hui, s'enfermer dans sa propre langue et essayer de maintenir des espaces monolingues dans les sciences ne nous paraît être une stratégie ni réaliste ni adéquate. Le monolinguisme croissant du monde académique anglo-saxon, à la fois composante et résultat de l'hégémonie de l'anglais, diffère de celui pratiqué pendant longtemps par la francophonie et l'hispanophonie, parce que son lieu d'énonciation est celui de la force et non celui de la défense subalterne qui caractérise souvent les autres aires linguistiques. En tout cas, le monolinguisme anglo-saxon risque de devenir un handicap sévère pour sa propre communauté dans un avenir très proche, et on observe déjà des efforts aux États-Unis pour inverser cette tendance (Graddol, 1997 et 2006 ; Pratt, 2003). Au-delà de tout calcul stratégique à court terme, le monolinguisme intellectuel exclut le chercheur de l'expérience fondamentale de connaître et de s'approprier d'autres modèles et perspectives scientifiques, forgés dans d'autres langues et cultures, et de pouvoir les confronter avec les siens. Découvrir l'étrangeté d'une pensée en langue étrangère constitue une expérience herméneutique fondamentale, étant donné qu'une telle rencontre peut déclencher un processus qui contribue à augmenter l'incertitude

positive (Ehlich, 2001) et à remettre en cause les convictions propres pour construire ainsi une barrière contre l'ethnocentrisme dans la pensée scientifique.

C'est pourquoi nous proposons d'emblée une stratégie plurilingue du champ des sciences et de l'enseignement universitaire (tableau 2), où le point de vue est exemplifié à partir du français. Ceci n'implique nullement l'abandon d'une solide formation dans chaque langue et suppose des activités d'aménagement (statut, corpus, etc.) dans tous les espaces du champ.

Tableau 2 – Espaces scientifiques plurilingues du point de vue de la francophonie

Pôle du français	**Zone plurilingue**	**Pôle de l'anglais et des autres langues étrangères**
Objectif global 1 : **Renforcer le français comme langue internationale de la science**	**Promouvoir des espaces et des attitudes plurilingues**	***Objectif global 2 :*** **S'approprier l'anglais et les autres langues étrangères pour le développement scientifique**
Terminologie et banques de données - Développer et renforcer la terminologie et les banques de données en français - Inciter à une plus grande présence des publications francophones dans les banques de données internationales - Encourager l'introduction de résumés en français dans les banques de données internationales	Promouvoir la création de terminologies et de banques de données multilingues et y participer	***Terminologie et banques de données*** - Participer au développement de la terminologie et des banques de données dans d'autres langues - En faciliter l'accès
Publications - Soutenir les publications scientifiques en français - Élargir son marché international	Publier dans différentes langues simultanément ou de façon consécutive.	***Publications*** - Soutenir la diffusion de la science sur le marché international à travers : • la rédaction dans d'autres langues • la traduction dans d'autres langues
Traduction - Soutenir la traduction de textes scientifiques en français - Participer au développement et utiliser les programmes les plus avancés de la traduction automatique de textes	Promouvoir l'utilisation de différentes langues	***Traduction*** - Soutenir la traduction de la recherche nationale en langues étrangères pour le marché international
Enseignement du français (compréhension et rédaction) - Encourager l'enseignement du français comme langue de la science au niveau national et international	Promouvoir l'utilisation de différentes langues	***Enseignement d'autres langues (compréhension et rédaction)*** - Améliorer et élargir l'enseignement des langues étrangères : lecture et compréhension de textes scientifiques ; rédaction de textes scientifiques dans d'autres langues - Créer des centres de rédaction, de traduction et de conseil pour la publication dans d'autres langues
Formation scientifique en français - Encourager l'utilisation de la terminologie et des banques de données en français - Encourager la création de programmes post-gradués internationaux en français ou en deux langues	Promouvoir l'enseignement scientifique en deux langues	***Formation scientifique dans d'autres langues*** - Rapprocher les chercheurs et les étudiants du fonctionnement scientifique en anglais et dans d'autres langues
Échange international - Définir une politique linguistique dans les échanges internationaux - Encourager l'échange avec d'autres pays francophones et de langues romanes (espagnol, italien, portugais) - Encourager l'apprentissage et le perfectionnement du français scientifique des professeurs et chercheurs invités - Encourager l'utilisation du français scientifique (enseignement, bibliographies) pendant les séjours des chercheurs à l'étranger	- Encourager la création d'espaces et d'attitudes plurilingues dans tous les échanges - Promouvoir l'utilisation de plusieurs langues dans les rencontres internationales	***Échange international*** - Définir une politique de la langue dans les échanges internationaux - Encourager l'apprentissage des langues étrangères (registre scientifique) pendant les séjours à l'étranger - Profiter du séjour des chercheurs invités pour promouvoir l'apprentissage et l'utilisation du registre scientifique dans d'autres langues pour les chercheurs et les étudiants

Un premier pilier de cette stratégie plurilingue repose sur le renforcement du français comme langue scientifique dans tous les domaines de la production et de la diffusion scientifique nationale et internationale, ainsi que dans l'enseignement supérieur. Cela suppose un appui fort aux publications scientifiques en langue française de la part des organismes publics et privés, parmi d'autres initiatives mentionnées dans le tableau.

Le second pilier vise à réduire les barrières d'accès – dans le double sens de la réception et de la distribution – aux espaces internationaux de la science, au sein desquels la langue véhiculaire est principalement l'anglais. Pour arriver à ce but, il faut identifier avec précision les points cruciaux et conflictuels et améliorer significativement l'enseignement spécialisé de l'anglais, mais aussi des autres langues.

Aujourd'hui, nous observons une convergence croissante parmi les spécialistes de diverses aires linguistiques supercentrales (français, espagnol, allemand, portugais, etc.) vers des modèles et approches plurilingues (Cerquiglini, 2013 ; Gajo, 2013 ; Ehlich, 2005 ; Hamel, 2008 ; Zapatero, 2007 ; Hanauer et Englander, 2011 ; Haberland et Preisler, 2014). Une politique plurilingue devrait promouvoir un plurilinguisme quotidien, capable de réduire et d'amortir les inégalités existantes. L'interaction systématique avec d'autres langues et communautés scientifiques sur la base d'un modèle plurilingue (ou de diversité linguistique) renforcera, sans aucun doute, aussi bien le français comme langue internationale de la science que la position de la communauté scientifique francophone dans le contexte international des sciences.

Bibliographie

Ammon, U. (1998). *Ist Deutsch noch internationale Wissenschaftssprache ? Englisch auch für die Lehre an den deutschsprachigen Hochschulen*. Berlin / New York, Mouton de Gruyter.

Ammon, U. (2012). Linguistic inequality and its effects on participation in scientific discourse and on global knowledge accumulation – With a closer look at the problems of the second-rank language communities. *Applied Linguistics Review*, vol. 3, nº 2, p. 333-355.

Bourdieu, P. (1975). La spécificité du champ scientifique et les conditions sociales du progrès de la raison. *Sociologie et sociétés*, 7 (1), 91-118.

Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Paris, Minuit.

Calvet, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris, Plon.

Cerquiglini, B. (2013). Le plurilinguisme en faveur de la science. *Synergies Europe*, nº 8, 11-17.

CINDOC (Centro de Información y Documentación Científica) (1998). La producción científica en español, *Anuario Instituto Cervantes 1998*, Madrid : http ://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_98/

Cots, J. M., Lasagabaster, D. & Garrett, P. (2012). Multilingual policies and practices of universities in three bilingual regions in Europe. *International Journal of the Sociology of Language*, 216, 7-32.

De Swaan, A. (1993). The emergent world language system : An introduction. *International Political Science Review*, 14 (3), 219-226.

De Swaan, A. (2001). *Words of the World : The Global Language System*. Cambridge, Polity Press.

Durand, C. (2001). *La mise en place des monopoles du savoir*. Paris, L'Harmattan.

Ehlich, K. (2001). Wissenschaftssprachkomparatistik. In Ehlich, K. (ed.). *Mehrsprachige Wissenschaft – europäische Perspektiven. Eine Konferenz im europäischen Jahr der Sprachen*. München, Universität München, 1-10.

Ehlich, K. (2005). Deutsch als Medium wissenschaftlichen Arbeitens. In Motz, M. (ed.). *Englisch oder Deutsch in internationalen Studiengängen ?*. Frankfurt, Lang, 41-51.

Fishman, J. A. (1972). Domains and the relationship between micro- and macro-sociolinguistics. In Gumperz, J. J. et Hymes, D. (eds.), *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication.* New York, Holt, Rinehart & Winston, 435-453.

Gajo, L. Le plurilinguisme *dans* et *pour* la science : enjeux d'une politique linguistique à l'université. *Synergies Europe*, nº 8, 97-109.

Graddol, D. (1997). *The Future of English ?*. London, The British Council.

Graddol, D. (2006). *English next. Why global English may mean the end of "English as a foreign language"*. London, The British Council.

Gumperz, J. J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge, Cambridge University Press.

Gumperz, J. J. & Hymes, D. (eds.). *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication.* New York, etc., Holt, Rinehart & Winston, 435-453.

Haberland, H., Preisler, B. (2014). The position of Danish and other languages in Denmark and at Danish universities. In Vila, F. X. (org.). *Language Policy in Higher Education. Challenges for Medium-Sized Language Communities*. Bristol, Multilingual Matters.

Hamel, R. E. (2006). Spanish in science and higher education : Perspectives for a plurilingual language policy in the Spanish speaking world. *Current Issues in Language Planning*, 7 (1), 95-125.

Hamel, R. E. (2007). The dominance of English in the international scientific periodical literature and the future of language use in science. *AILA Review*, 20, 53-71.

Hamel, R. E. (2008). Les langues des sciences et de l'enseignement supérieur, état actuel et perspectives d'avenir. In Agence universitaire de la Francophonie (AUF) / Organisation internationale de la Francophonie (OIF) (éds.), *Séminaire international sur la méthodologie d'observation de la langue française dans le monde*. Paris, Éditions OIF, 193-203.

Hamel, R. E. (2010). L'aménagement linguistique et la globalisation des langues du monde. *Télescope*, 16 (3), 1-21.

Hamel, R. E. (2013). El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo : Elementos para una política del lenguaje en América Latina. *Trabalhos em Linguistica Aplicada*, 52 (2), 321-384.

Hanauer, D. I. & Englander, K. (2011). Quantifying the burden of writing research articles in a second language : Data from Mexican scientists. *Written Communication*,nº 28, 403-416.

Pratt, M. L. (2003). *Building a new public idea about language*. Profession 2003. MLA, 110-119.

Preisler, B, Klitgard, I. & Fabricius, A. H. (eds.) (2011). *Language and Learning in the International University. From English Uniformity to Diversity and Hybridity*. Bristol, etc., Multilingual Matters.

Sandelin, B. & Sarafoglou, N. (2004). Language and scientific publication statistics. *Language Problems and Language Planning*, 28 (1), 1-10.

Skudlik, S. (1990). *Sprachen in der Wissenschaft. Deutsch und Englisch in der internationalen Kommunikation*. Tübingen, Narr.

Vila i Moreno, F. X., Bretxa i Riera, V. & Comajoan i Colomé, L. (2012). Llengües i globalització en el món de la recerca : Els coneixements i els usos lingüístics al Parc Científic de Barcelona. *Caplletra*, 52, 35-64.

Zapatero, V. (2007). El español en la construcción del espacio iberoamericano. *Quórum. Revista del pensamiento iberoamericano*, 18, 05-119.

Les textes cités de l'auteur sont téléchargeables sur : http ://www.hamel.com.mx/

Internationalisation pas uniquement en *lingua franca*

Luci Nussbaum
GREIP, Universitat Autònoma de Barcelona (Catalogne)

Introduction

Les processus de globalisation ont eu un fort impact sur la communication scientifique, qui cherche à construire une société de la connaissance internationalisée. Les langues – souvent comprises comme des biens (Heller, 2003), nécessaires pour participer aux marchés académiques et professionnels (Grimshaw, 2007 ; Moore, Nussbaum et Borràs, 2012 ; Moore et Nussbaum, 2014) – sont au cœur de ces processus.

Toutefois, l'anglais émerge comme l'outil le plus fort pour obtenir le label « international » dans les milieux scientifiques. La puissance socio-militaire et économique des pays anglo-saxons et les sociétés multinationales dominées par l'utilisation de l'anglais ont eu des effets sur l'utilisation des langues locales dans les processus d'internationalisation. Ainsi, dans beaucoup d'universités, des sujets sont maintenant enseignés en anglais et cette langue est utilisée comme *lingua franca* (*English as a Lingua Franca*, ELF) pour accueillir des étudiants, des enseignants et des chercheurs et pour toute activité de vulgarisation de la recherche.

Il est certain que l'ELF (ou d'autres langues considérées *lingua franca*) présente certains avantages : il sert à l'intercompréhension entre des gens d'origines diverses ; son utilisation permet aussi, si les locuteurs le souhaitent, d'annuler ou de suspendre certains traits de l'identité des individus. Une langue en commun, en termes de Gal et Woolard (2001) est, par définition, la langue de l'anonymat, la langue de tout le monde et, en même temps, la langue de personne et de nulle part. Comme on le sait, la langue en commun est associée depuis la Révolution française à *l'égalité* ; c'est un bien partagé incommensurable. Mais égalité ne signifie pas uniformité.

Ainsi certaines personnes et certains collectifs résistent à l'utilisation d'une langue unique pour la communication scientifique et insistent sur la possibilité d'autres pratiques langagières. Cette résistance est parfois soutenue par des raisons identitaires

(personnelles ou nationales), mais aussi par une idéologie qui considère que la diversité linguistique (comme les forêts et les rivières) est un patrimoine qui mérite être protégé.

Ces dynamiques trouvent leur écho dans les documents de politique linguistique élaborés dans les milieux académiques, cherchant à trouver un équilibre entre ce qui est de l'ordre « local » et ce qui est de l'ordre « international ». Cette harmonisation difficile se présente, pour la plupart des cas, et comme le démontrent les résultats du projet européen DYLAN (*cf.* Berthoud, Grin et Lüdi, 2013), en termes de multilinguisme diglossique, dans lequel chaque langue aurait un espace propre dans la communication institutionnelle et scientifique. Cependant, dans les pratiques internationales, l'interaction interculturelle n'est pas toujours neutre, non seulement en raison des compétences langagières asymétriques des participants, mais aussi parce que parfois les personnes cherchent à injecter « du local dans l'international » (Mondada et Nussbaum, 2012). Les modes plurilingues de communication (Lüdi, 2010) peuvent intervenir alors comme une solution pratique permettant parfois de surmonter des problèmes d'intercompréhension, parfois d'instaurer un mode de communication qui préserverait la diversité linguistique.

Dans cette contribution nous montrons plusieurs manières d'agir, observées dans des contextes dits d'internationalisation, qui constituent, face à l'utilisation exclusive d'une *lingua franca*, des modes alternatifs de communication [1].

1 Des alternatives en communication scientifique

Les situations de communication alternative que nous présentons ont été observées dans des contextes universitaires en Catalogne, région dans laquelle deux langues (catalan et espagnol) sont co-officielles. L'anglais est conçu, dans les documents institutionnels, comme une troisième langue de communication entre étrangers et locaux. Le fait que le catalan soit une langue « à protéger » encourage, tout au moins dans les documents officiels, à utiliser cette langue afin de normaliser sa présence publique. Ce phénomène sociolinguistique – que nous ne discuterons pas ici – crée un scénario intéressant permettant de réfléchir sur la gestion de la diversité linguistique dans d'autres contextes.

Dans les sections qui suivent, nous montrerons des situations dans lesquelles les participants visent à ménager le caractère international de l'événement et à la fois à garantir la présence des langues locales. Nous présenterons, tout d'abord, deux cas de figure : les cérémonies *honoris causa* et les soutenances de thèse. Nous nous intéresserons ensuite aux politiques linguistiques de certains masters et à certaines pratiques observées. Troisièmement, nous montrerons un exemple d'appel à communication et, finalement, nous nous arrêterons sur l'interaction en réunion de travail entre étudiants locaux et internationaux.

1. Certaines des données qui sont présentées dans ce texte ont été recueillies dans le cadre du projet DYLAN (http ://www.dylan-project.org/Dylan_fr/home/home.php). D'autres informations sont le résultat de mes expériences professionnelles.

1.1 La communication ritualisée : *honoris causa* et soutenance de thèses

Les prix *honoris causa* comportent souvent la présence d'un candidat étranger non compétent en langues locales, des autorités académiques et du public. Le recteur ouvre la séance et le secrétaire d'université agit en maître de cérémonie ; un professeur présente le candidat et ensuite celui-ci prononce une conférence, suite à laquelle le recteur lui remet les insignes.

Dans le fragment ci-dessous, dans lequel un expert français est proposé docteur *honoris causa* de l'université, le promoteur du candidat monte sur l'estrade pour mettre en valeur le curriculum vitae du professeur Duché. Observons l'utilisation des langues.

> *Extrait 1*
>
> Participant BUS : Sebastià Busquets (promoteur du candidat, professeur en économie)
>
> 1. BUS : senyor (regarde le recteur) rector‖ (regarde les autorités) autorita :ts‖
> 2. (regarde le candidat et son épouse) madame monsieur duchy‖
> 3. (regarde la salle) a :h amics tots‖
> 4. *economic research in Europe has experienced* [...]

Dans le fragment, le promoteur salue le recteur et les autorités présentes, en catalan ; le candidat et son épouse, en français, et le public en catalan, en même temps qu'il déplace son regard pour spécifier les destinataires. Finalement, il entame son discours en anglais. Ainsi, l'alternance de langues et le regard constituent des ressources mobilisées par le professeur Busquets pour montrer à l'auditoire que son discours est élaboré pour chaque destinataire spécifique, en même temps qu'il tient compte de l'ordre local et de l'ordre international.

Des pratiques similaires sont observées dans les soutenances de thèse, surtout lorsque les doctorants sont candidats à obtenir des diplômes européens, pour lesquels le jury doit être international et le doctorant doit montrer ses compétences en une langue européenne différente de celles de l'institution où il ou elle a élaboré sa thèse. Ainsi, trouve-t-on souvent des soutenances qui peuvent se dérouler en quatre langues : les langues locales (espagnol et catalan) et d'autres langues européennes utilisées par le candidat ou par les membres du jury pour répondre aux rituels de l'événement ainsi que pour spécifier les destinataires.

1.2 La communication en master

Les masters se proposent, entre d'autres objectifs, de développer chez les étudiants des compétences de communication scientifique. Dans l'institution dans laquelle nous travaillons, les programmes de master doivent annoncer les langues principales de travail (anglais/espagnol/catalan).

Mais cette politique générale peut être modifiée en fonction des compétences des étudiants et des enseignants. Ainsi, parfois les enseignants encouragent-ils la lecture

de textes académiques dans d'autres langues et les étudiants peuvent aussi livrer leurs travaux en leur langue préférée, si celle-ci est connue par l'enseignant [2].

Dans les cas de séminaires organisés avec la présence d'invités étrangers, les usages plurilingues sont aussi parfois encouragés, comme le montre l'exemple suivant tiré d'une annonce de conférence en 2014 :

Dans ce cas, l'annonce est proposée en catalan, cependant il est indiqué que la personne invitée tiendra son discours en anglais et que le public pourra participer en langues romanes. Ces politiques ne sont pas peu fréquentes dans les universités en Catalogne.

1.3 Les appels à communication dans les congrès

Il est remarquable que dans les congrès internationaux en sciences du langage – qui portent, par exemple, sur la diversité sociolinguistique, le multilinguisme et l'éducation multilingue – une seule langue de communication soit considérée, même lorsque l'on parle de langues exotiques ou de pratiques hybrides. Il semble paradoxal de parler du multilinguisme tout en affichant un monolinguisme radical. En effet, dans beaucoup d'appels à communications dans des réunions internationales, il est souligné que la langue unique doit être l'anglais (ou parfois une autre langue considérée *lingua franca* : espagnol, français, par exemple). Il est tout de même surprenant que la question ne soit pas discutée dans les réunions internationales, souvent préoccupées par la façon dont le pouvoir est exercé par les pratiques langagières.

Cependant, dans certaines réunions, le plurilinguisme commence à être encouragé. Voici ce que l'Association EDiSo a annoncé (en catalan, espagnol, portugais et anglais) dans son dernier symposium (Coimbra, 2015) [3].

2. Nous ne considérons pas ici les masters concernant la linguistique appliquée dans des langues autres que celles qui sont officielles dans l'institution.

3. file :///C :/Users/n/Desktop/TEXTES%20REVUS%20AUTEURS/%20http :/www.edisoportal.org/attachments/article/1206/EDiSo%20Coimbra%C2%A02015%20-%20Poliyglo%CC%80ssiaes.pdf.

In preparing your conference presentation, perhaps you have wondered : in which language ? For anyone participating in an international conference, the obvious choice is English, everyone's and no one's language. But at EDiSo, we want to practice internationalisation in alternative ways by opening up linguistic pluralism to its multiple possibilities in communicative action. For example, an oral presentation may be in one language while audiovisuals are provided in another ; or questions and comments may be expressed in one or more languages while responses are offered in others.

EDiSo-Coimbra represents a great opportunity for learning about topics, foci and methodologies in discourse analysis, but it is also a privileged cross-cultural space for learning to communicate through diverse resources and for putting our partial, inter-comprehension competences into practice. Just speak slowly, change languages, be inventive, and let the communication flow along our continuum of linguistic varieties.

L'extrait 1 montre un mode plurilingue de gestion du multilinguisme dans un format de monologue. Les autres cas retenus présentent des politiques linguistiques promues par certaines institutions. Dans la section suivante, nous nous arrêterons sur un extrait d'interaction en groupe dans lequel le mode plurilingue est au service de la négociation et la construction des connaissances.

1.4 La construction interactive et plurilingue du savoir en groupe

Les résultats d'un vaste corpus de recherches dans des classes multilingues ont mis en évidence que les locuteurs plurilingues en train de développer leur expertise dans une nouvelle langue déploient systématiquement les ressources d'autres langues pour l'accomplissement des activités. Ces recherches postulent que les usages plurilingues facilitent l'acquisition de compétences de communication, précisément parce qu'ils permettent la participation à des activités unilingues en langue cible.

Mais les répertoires plurilingues ne constituent pas seulement des ressources pour l'apprentissage de l'expertise communicative ; ils peuvent également devenir des moyens au service du contenu non linguistique dans les situations où la langue véhiculaire est une L2. Les travaux de Gajo et ses collègues (par exemple, Gajo, 2007 ; Gajo et Berthoud, 2008 ; Gajo et Grobet, 2008), portant sur l'intégration de la langue et le contenu non linguistique en classe de matières enseignées en L2, illustrent les moments dans lesquels la négociation du sens est complétée et quand une certaine complexité des connaissances linguistiques et non linguistiques est atteinte.

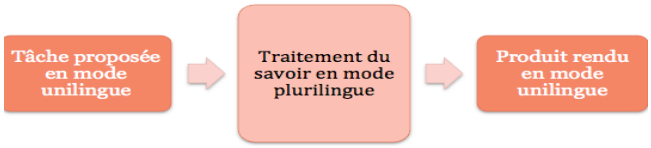
L'extrait suivant montre un moment de négociation entre une étudiante catalane (LAI) et deux étudiants turcs (KAR et AHM). Le trio doit construire pour d'autres camarades de classe une explication, qu'ils doivent rendre en anglais, à propos d'un processus de tannage. Dans l'extrait, KAR demande à LAI d'expliquer pourquoi un processus de tannage est plus « compliqué ». LAI dit qu'il est plus « délicat » en proposant une forme hybride qu'elle catégorise comme italienne. HAM dit en langue turque à sa compagne de lui donner son dictionnaire. Ils vont ensuite chercher le mot en partant de l'espagnol « *delicado* ».

Extrait 2[4]

3. KAR : and e : you said about [e :] MOre complicated/
4. AHM : more complicated/
5. LAI : [m\]
6. (0.6)
7. KAR : from textile/
8. (0.3)
9. LAI : sí :\ (1.0) a :m\ (1.1) is : m : : **bueno**\ more +complicate+- is_
10. (0.9)
11.LAI : delicate\ ((+delikate+))
12. (0.2)
13.LAI : ((rire)) deli- **ja parlem en italià aquí :**/ ((rire))
14.LAI : com es diu de- *((rire))(1.1) +delikate+\ ((rire))
15.KAR : delicate (prononce delikat) deli-[cate\] ((+delikat+))
16.AHM : [deli-](0.5)[bili]yordum\ sözlük ver_ [sözlüğüm ver]
17.KAR : [(+delikeit+\)]
18. (0.4)* [((Ahmet prend le dictionnaire d'une table))]
19.AHM : xx
20. (1.5)
21.KAR : [okey we will use- ((rire)) xxx]
22.LAI : [((rire))]
23. (0.2)
24.KAR : [explain] explain okay\ +delicat+\ explain\
25. (0.1)
26.LAI : [((rire))]
27.KAR : [with your hands\]
28. (0.5)
29.KAR : is better
30.AHM : we can use this spanish turkish ((donne le dictionnaire à LAI))
31. (1.1)
32.LAI : ***delicado***\ ((en regardant le dictionnaire))
33. (0.5)
34.AHM : ***delicado*** xxx mm_
35. (3.5)((LAI cherche dans le dictionnaire))
36.LAI : ***delicado***\
37. (0.4) ((toujours en cherchant))
38.LAI : ***DELICADO***\ ((montre un mot à AHM))
39.AHM : narin\ ((lit))
40.KAR : ah_ [ok] yes\

4. Données recueillies dans le cadre du projet DYLAN par Eulàlia Borràs (Borràs, 2013).

L'extrait montre que les étudiants se servent d'un ensemble de ressources langagières (espagnol, catalan, turque ; gestes et regards) pour arriver à construire un produit en anglais, comme le demande la tâche proposée par l'enseignant. Cette démarche peut être schématisée dans le diagramme suivant.



En effet, les trois étudiants ont reçu une consigne et des documents de travail en anglais. La partie la plus importante de l'interaction – en termes de volume de parole et d'activité cognitive – se développe dans un mode plurilingue. Cette partie de l'activité permet aux étudiants non seulement la pratique de compétences langagières professionnelles mais aussi de négocier et arriver à des accords sur les savoirs qu'ils doivent transmettre à leurs camarades.

Conclusion

Dans notre présentation, nous avons essayé de montrer que la communication scientifique peut prendre des formes plus complexes que l'utilisation d'une seule langue considérée internationale (ou *lingua franca*). Ainsi, certaines pratiques illustrent la manière dont les compétences plurilingues et interculturelles peuvent devenir un capital stratégique en termes d'internationalisation. Dans le cas de la communication ritualisée, les modes plurilingues permettent aux participants de spécifier les destinataires et en même temps d'établir des relations sociales coopératives. Le même principe est valable pour la communication dans les congrès et dans les situations de formation.

Bibliographie

Berthoud, A. C., Grin, F. et Lüdi, G. (éds.) (2013). *Exploring the Dynamics of Multilingualism : The DYLAN Project*. Amsterdam : John Benjamins.

Borràs, E. (2013). *La gestió del plurilingüisme a l'aula en l'educació superior*. Thèse de doctorat. Universitat Autònoma de Barcelona.

Gal, S. et Woolard, K. A. (2001). Constructing languages and publics : Authority and representation. In S. Gal et K. A. Woolard (éds.), *Languages and Publics : the Making of Authority*. Manchester : St. Jerome, p. 1-12.

Gajo, L. (2007). Linguistic knowledge and subject knowledge : How does bilingualism contribute to subject development ? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (5), p. 563-581.

Gajo, L. et Berthoud, A. C. (2008). Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire. *Rapport final. Fonds national suisse de la recherche scientifique : PNR 56*.

Gajo, L. et Grobet, A. (2008). Interagir en langue étrangère dans le cadre de disciplines scolaires : intégration et saturation des savoirs disciplinaires et linguistiques dans l'élaboration des definitions. In L. Filliettaz et M. L. Schubauer-Leoni (éds.), *Processus interactionnels et situations éducatives*. Buxelles : De Boeck, p. 113-136.

Grimshaw, T. (2007). Critical perspectives on language in international higher education. In M. Hayden, J. Levy et J. Thompson (éds.), *The Sage Handbook of Research in International Education*. Londres : Sage, p. 365-378.

Heller, M. (2003). Globalization, the new economy and commodification of language and identity. *Journal of Sociolinguistics*, 7 (4), p. 473-492.

Lüdi, G. (2010). Le plurilinguisme comme source de créativité et d'innovation dans le monde du travail. *Vox Romanica*, 69, p. 1-24.

Mondada, L. et Nussbaum, L. (2012). Introduction. Interactions cosmopolites : plurilinguisme et participation dans les contextes professionnels et universitaires. In L. Mondada et L. Nussbaum (éds.) (2012), *Interactions cosmopolites : l'organisation de la participation plurilingue*. Limoges : Éditions Lambert Lucas, p. 7-27.

Moore, E. et Nussbaum, L. (2014). Building a multilingual university in institutional policies and everyday practices. In A. J. W. Unger, M. Krzyżanowski et R. Wodak (éds.), *Multilingual Encounters in Europe's Institutional Spaces*. Londres : Continuum, p. 243-269.

Moore, E., Borràs, E. et Nussbaum, L. (2013). Plurilingual resources in lingua franca talk : An interactionist perspective. In H. Haberland, D. Lønsmann et B. Preisler (éds.), *Language Alternation, Language Choice and Language Encounter in International Education*. Dordrecht :Springer, p. 53-84.

Moore, E. et Nussbaum, L. (2014). Building a multilingual university in institutional policies and everyday practices. In Unger, J. W., Krzyżanowski, M. et Wodak, R. (éds.) *Multilingual Encounters in Europe's Institutional Spaces*. Londres : Continuum, p. 243-269.

Plurilinguisme dans les publications scientifiques et les enjeux du nouveau capitalisme académique

Daniel Apollon
Universitetet i Bergen (Norvège)

L'anglais a acquis en l'espace de quelques décennies une position hégémonique non seulement dans les sciences dites « dures » mais aussi dans les sciences humaines et sociales. Dans certaines disciplines, un chercheur ne peut plus faire carrière sans avoir publié profusément en anglais dans des revues à haut facteur d'impact, mais aussi, sans avoir accepté de se plier aux conditions posées par les acteurs d'un vaste système désigné dans ces pages par le terme de « capitalisme académique ». Les scientifiques de divers horizons sont ainsi confrontés à un riche éventail de dispositifs linguistiques, éditoriaux, administratifs et politiques les incitant à se conformer à un régime hégémonique de production et de diffusion scientifique sous peine d'être marginalisés dans leur propre discipline.

1 « Publier en anglais ou périr » – de maintes façons et pour diverses raisons

Quand bien même le slogan « Publier en anglais ou périr [1] ! » serait devenu une rengaine dans le débat académique non anglophone, les interprétations offertes par de multiples travaux restent focalisées sur des domaines disciplinaires restreints et peu propices à offrir un cadre d'action ayant pour objectif de promouvoir le plurilinguisme dans la publication scientifique.

L'étude de E. Ventola est illustrative de l'état des choses. Étudiant les problèmes interculturels rencontrés par les universitaires finlandais qui s'efforcent d'écrire en « anglais académique », l'auteure note que ce « slogan est fréquemment entendu dans

1. Voir aussi diverses déclinaisons de ce thème chez Huntzinger (1989), Hartmann (1996), Heinrich (2010), Bordons et Gomez (2004), Vinther et Rosenberg (2012), Alastrué et Pérez-Plantada (2015).

des contextes universitaires non anglophones partout dans le monde [2] » (Ventola, 1992 : 191). Et même si elle estime pertinemment que les outils offerts par la linguistique textuelle donnent des « informations vitales sur les problèmes de cohérence et de cohésionrencontrés par les auteurs non anglophones natifs dans les domaines de la structuration thématique, de [la gestion] des références et des connecteurs » (Ventola, 1992 : 191), son approche reste centrée sur les aspects intrinsèques des corpus analysés. La question des impératifs et les conditions de production qui régissent le choix de la langue de publication n'est cependant pas abordée.

Hyland (2009), se limitant au monde universitaire anglophone, entreprend d'élargir le cadre d'analyse au « discours académique [3] », en adoptant une lecture socioconstructiviste des modes de discours attestés dans un corpus important de publications scientifiques dans l'espoir de cerner « la manière de penser et d'utiliser la langue qui existe dans [l'environnement] académique » (Hyland, 2009 : 21). Se réclamant de la théorie du capital culturel de Pierre Bourdieu, Hyland avance l'hypothèse selon laquelle la « réputation » constituerait le capital symbolique du monde scientifique (Hyland, 2009 : 15). Si cette approche est plausible, il est regrettable cependant que l'auteur n'opérationnalise pas plus systématiquement le concept de capital symbolique pourtant défini très précisément par Bourdieu [4] dont il se réclame. Le thème de la domination culturelle et économique, indissociable du concept de capital symbolique, est laissé en suspens. Le domaine d'analyse de Hyland tend donc à se limiter au rapport triangulaire œuvre scientifique – discours académique – « communautés académiques », ce dernier terme étant fortement inspiré par les travaux de Swales (Swales 1990) [5]. Dans le dernier chapitre intitulé « Wider Worlds », insuffisamment intégré aux chapitres précédents, Hyland ne parvient pas à se dégager d'une vision géoculturelle anglocentrique et, somme toute, simplificatrice de la mondialisation, ceci malgré une prise de conscience louable de la complexité inhérente des « forces motrices qui agissent sur la diffusion globale de l'anglais dans la vie académique » (Hyland, 2009 : 180). Ces « forces », qui restent obscures dans l'ouvrage, instaureraient une tension inhérente entre d'une part, la perspective d'un « *empowerment* [6] » des scientifiques non anglophones et d'autre part, la dure réalité de la soumission à l'anglais considéré comme « un outil d'hégémonie et d'impérialisme culturel supporté par des gouvernements, des fondations, et des entreprises privées afin d'exploiter de nouveaux marchés » (Hyland, 2009 : 185). Si les travaux de Hyland ont le mérite de reconnaître

2. Sauf indiqué, toutes les traductions en français dans cet article sont celles de l'auteur.

3. Hyland identifie quatre types de discours académiques : les discours de la recherche, les discours didactiques, les discours des étudiants et les discours de vulgarisation, qui dans la lignée de Swales mettraient en évidence la « globalisation des pratiques académiques » (Swales, 1990).

4. « J'appelle capital symbolique n'importe quelle espèce de capital (économique, culturel, scolaire ou social) lorsqu'elle est perçue selon des catégories de perception, des principes de vision et de division, des systèmes de classement, des schèmes classificatoires, des schèmes cognitifs, qui sont, au moins pour une part, le produit de l'incorporation des structures objectives du champ considéré, c-à-d de la structure de la distribution du capital dans le champ considéré. » (Bourdieu, 1994 : 161.)

5. C'est aussi à la dyade communauté scientifique – corpus de textes scientifiques que se consacre la première partie du projet *Publish in English or Perish in German ?* La seconde phase de ce projet ambitionne d'étudier « l'influence de l'anglophonie dans la communication scientifique sur la publication et d'explorer son impact potentiel sur les politiques linguistiques des maisons d'édition et leur traitement des manuscrits soumis par des auteurs dont la langue maternelle n'est pas l'anglais », afin de mieux comprendre les rapports de force entre l'anglais et l'allemand dans diverses disciplines scientifiques (voir Rabe, 2013).

6. Trad. : « renforcement des capacités ».

l'ampleur du dilemme, la réflexion s'arrête là quant à l'étude des rapports de force qui sous-tendent cette contradiction.

La thèse que nous défendons dans ces pages peut être formulée sommairement : l'essor mondial de l'anglais académique attesté par un nombre croissant de publications scientifiques dans cette langue exprime, par-delà les épiphénomènes purement linguistiques et discursifs observables dans les textes des chercheurs, la constitution et la consolidation de plusieurs *régimes institutionnels* et *systèmes-monde*[7] régissant les modalités linguistiques et thématiques de la communication scientifique et de l'enseignement dans les universités anglophones, francophones et autres. Le choix de la langue ou des langues de publication scientifique joue un rôle charnière dans l'établissement et la pérennisation de ces régimes.

Il serait donc souhaitable de prendre en compte, non seulement les aspects linguistiques, discursifs et sociolinguistiques des travaux des chercheurs et enseignants, mais aussi les configurations et les évolutions historiques des institutions scientifiques, des contextes géoculturels mondiaux, ainsi que les conditions d'adoption des technologies numériques. Une telle approche élargie permettra aux acteurs des systèmes scientifiques de mieux cerner les enjeux du plurilinguisme dans la publication scientifique, et aux forces politiques de proposer un éventail de mesures adaptées aux degrés de liberté et aux contraintes propres à chaque environnement scientifique dans le but de stimuler plus de diversité et d'équité linguistique dans ce domaine.

Reconnaissant pleinement le rôle prépondérant que jouent les idéologies et les procédures de mesure institutionnelle de la visibilité scientifique, au cœur desquelles dominent les techniques d'analyse bibliométrique, nous adopterons dans ces pages une approche moins techniciste privilégiant une réflexion sur l'économie politique des choix linguistiques (dans le sens restreint de « choix de langue(s) de publication ») dans la production scientifique.

2 Qu'entendre par « capitalisme académique » ?

Le terme « capitalisme académique » couvrant plusieurs évolutions géopolitiques, institutionnelles et organisationnelles se recoupant partiellement, exprime des visions hétérogènes souvent lourdes de présupposés idéologiques. Le bref parcours qui suit illustrera la diversité et les limites de ce champ de réflexion.

Dans sa version primitive la notion de capitalisme académique décrirait les diverses phases de privatisation des universités et leur transformation en entreprises expertes au service de l'industrie ou de l'état. La théorie de l'industrialisation des universités et de la recherche remonte aux travaux du sociologue américain Thorstein Veblen (Veblen, 1954 ; voir aussi Bertrams, 2008). Veblen, observant les transformations rapides du monde universitaire états-unien, entreprit au tournant des XIX^{e} et XX^{e} siècles d'analyser les forces opérant une rupture avec l'idéal humboldtien des universités états-uniennes. Veblen avança l'hypothèse d'un croisement nouveau des idéaux humboldtiens du vase clos productif (liberté d'apprendre, liberté d'enseigner, curiosité institutionnalisée) avec les impératifs économiques de l'industrie. Veblen, témoin de

7. Ce terme se réfère métaphoriquement à l'œuvre d'Immanuel Wallerstein (voir Wallerstein, 2006).

son temps, tenta de décrire les évolutions sociales et institutionnelles qui incitaient les universités et collèges de son pays à favoriser les sciences positives au détriment des disciplines classiques. Pour Bertrams l'explication est simple : « Cette évolution en cercle clos, si elle convient parfaitement aux disciplines classiques et aux humanités, est un obstacle à la progression de la connaissance positive, "celle qui concourt le mieux aux fins de l'industrie." » (Veblen, 1970 : 251, cité par Bertrams, 2008 : 153.) Sans qu'il soit question de supprimer le régime humboldtien de curiosité en vase clos, le « temple sacré de la curiosité » se voit ainsi assujetti à une régulation de plus en plus invasive et réductrice. « Filtrage de scientificité du facteur technologique d'un côté, arraisonnement techniciste de l'autre : ce cercle quasi vertueux des origines de la science moderne, Veblen n'hésite pas à le qualifier, en référence à Bacon, de "Nouvel Organon". » (Bertrams, 2008 : 156.) Pour Veblen, l'accession des « capitaines d'industrie » et la consolidation de la culture managériale à la direction des universités états-uniennes n'est qu'un épiphénomène qui révèle une rupture plus profonde. Il en résulte une « standardisation de l'université » (Veblen, 1954 : 224-225), qui se résume pour Kerr à « un mécanisme constitué de rouages administratifs et activé par l'argent » (Kerr, 2001 : 15, cité par Bertram, 2008 : 160).

Vu de nos jours, la thèse technocratique et monétaire défendue par Kerr, se résumant à la mise au pas de la science par l'industrie, semble trop réductrice pour permettre de couvrir tous les dispositifs de valorisation des connaissances se déployant dans le monde scientifique contemporain. L'émergence des médias de masse, l'ubiquité de l'internet, le rôle prépondérant des états dans les politiques scientifiques et dans l'organisation de l'enseignement supérieur en Europe et ailleurs, la mobilité accrue des universitaires, etc. indiquent que le capitalisme académique du XXI^{e} siècle évolue dans un monde complexe d'acteurs et de centres multiples. Oublier Veblen ? Apparemment non. L'apport durable de Veblen ne se résume pas à son analyse de la rupture avec le vase clos humboldtien ou même à sa thèse de l'intronisation des sciences « utiles » pour répondre aux fins de l'industrie de son époque, mais dans sa vision plus générale de la « productification des connaissances ». La professionnalisation du corps académique des universités, observa Veblen, n'entraîna pas un rejet en bloc de l'idéal humboldtien (Bertrams, 2008 : 158), mais plutôt un assujettissement de l'université et de la science aux fins de l'industrie par le biais d'une revalorisation des outils humboldtiens : l'évaluation par les pairs, la gestion de la réputation académique, l'investissement des acteurs dans la publication scientifique, etc.

Dans une version plus contemporaine, moins centrée sur le secteur traditionnel de la production industrielle et sur la création directe d'emplois, la notion de capitalisme académique est mise au goût du jour pour caractériser le « processus d'intégration des établissements d'enseignement supérieur dans la nouvelle économie », la transformation de ces institutions en « *marketeurs*» et l'extension de leurs « capacités de gestion » dans le but d'offrir un meilleur enseignement à moindre coût (Slaughter & Rhodes, 2004 : 1) [8]. Sur un ton tout aussi candide, ces deux auteurs prônent

8. Slaughter et Rhodes (2004 : 10), inspirés par cette nouvelle vision, notent, avec une pointe de regret, que le terme « capitalisme académique » dans un ouvrage précédent coécrit par S. Slaughter, s'appliquait à la notion de transfert technologique et à « l'irruption de l'appât du gain dans l'environnement académique » (Slaughter et Leslie, 1997 : 210).

> l'intégration d'activités à but lucratif offrant aux établissements d'enseignement supérieur l'occasion de se réorganiser [...] dans le but de développer leur propre capacité [...] à commercialiser des produits créés par les enseignants-chercheurs et à développer des produits qui seront commercialisables à l'extérieur des structures et des équipes scientifiques traditionnelles, tout en conservant leurs liens avec celles-ci (p. 13).

Au cœur de cette symbiose, la « nouvelle économie », synonyme d'économie fondée sur la connaissance.

Encore plus récemment, ce terme a été repris en Scandinavie dans un ouvrage critique largement débattu en Norvège (Kjeldstadli, 2010) dans lequel l'auteur dissèque et critique les réformes d'amélioration de la qualité inspirées de l'idéologie de la gestion totale de la qualité [9] qui ont été menées dans l'enseignement supérieur et la recherche. Ces réformes, d'après Kjeldstadli, visent à transformer le monde académique en entreprises de connaissance intégrées dans une nouvelle industrie mondiale professant la croissance. Explorant la possibilité d'une troisième voie qui éviterait de rester écartelé entre la tour d'ivoire du conservatisme humboldtien et l'usine à savoirs, l'auteur tente d'esquisser les contours d'une université sociale.

3 Le capitalisme académique – valorisation marchande de biens immatériels

Nous défendrons donc dans ces pages une conception économique du capitalisme académique contemporain selon laquelle les acteurs de la science (chercheurs, enseignants, éditeurs, vulgarisateurs, gestionnaires de sites en ligne) restent astreints à des régimes mondialisés de publication scientifique opérant en mode post-humboldtien ou pseudo-humboldtien. Les acteurs de la science contemporaine évoluent, certes, dans un environnement culturel et professionnel encore imprégné, de près ou de loin, de références humboldtiennes (collégialité, évaluation par les pairs, gestion de la réputation, normes d'indépendance et de liberté). Ils sont également des producteurs de plus-value dont profiteraient, non seulement les auteurs mêmes de connaissances « productifiées », mais aussi les institutions scientifiques, les acteurs sociétaux, les entreprises, et plus largement le public. Il en résulte l'instauration d'une visibilité monnayable encadrée par une multiplicité de systèmes et standards de valorisation s'appuyant sur les instruments de mesure publics ou privés dont les méthodes et indices privilégient non seulement l'usage généralisé de l'anglais mais aussi orientent l'espace scientifique vers des discours, thèmes et modes de coopération spécifiques.

Au cœur de ce système règne un régime de publication scientifique favorisant massivement l'usage de l'anglais en synergie avec un système distribué exploitant diverses techniques bibliométriques (par ex. *Web of Science* [WoS]). Ce régime de publication scientifique s'inscrit dans un système plus vaste de normes et standards diversement définis et pratiqués selon les pays et les disciplines. Outre les mesures de facteur d'impact, cette panoplie inclut, par exemple, des indices de production de crédits d'études, des mesures de performances de diffusion scientifique dans les médias ou de partici-

9. En anglais : *Total Quality Management* (TQM).

pation des chercheurs à des conférences prestigieuses, les montants des contrats de recherches obtenus ou le nombre de brevets déposés. Selon les régimes étatiques au sein desquels les chercheurs travaillent et enseignent, diverses formes de privatisation de l'espace scientifique s'installent, allant de la mercantilisation tout court à diverses formes d'organisation hybrides conciliant tant bien que mal les vestiges de l'autonomie humboldtienne avec les impératifs de la gestion par objectifs (GPO) et les méthodes de la qualité totale (TQM).

L'émergence d'une notion de visibilité mesurable, cheval de bataille des dites « réformes de l'amélioration de la qualité », exprime pleinement cette logique du rendement. Dans cette économie du savoir, les possibilités et les choix de publication scientifique deviennent des enjeux cruciaux autant pour les chercheurs que pour leurs employeurs. Les carrières scientifiques ne sont plus présentées comme un sacerdoce dans le temple de la science mais comme une suite de retours personnels et collectifs sur des investissements. « La mesure de la qualité de l'enseignement supérieur relève de deux marchés : celui de l'"accréditation", qui labellise des seuils de qualité des processus de production, et celui de la "notation", qui hiérarchise les performances des établissements. » (Vinokur, 2006 : 2.)

Les chercheurs ont l'injonction de produire des matières de base – crédits d'études, obtentions de fonds de recherches et publications d'excellence globale, ce tout constituant des avantages concurrentiels (voir Slaughter et Rhoades, 2004). Dans ce vaste marché universitaire, il existe aussi un « marché des universitaires » (Musselin, 2005) dans lequel la valeur forte est représentée par l'accumulation d'un capital de publications monnayable non seulement dans la discipline de l'intéressé, mais aussi hors frontières. L'*homo academicus* se transforme ainsi en *homo mercantilus*, et, si délicatement conté dans le roman *Un petit monde* de David Lodge, fréquemment en touriste académique.

4 Les espaces scientifiques occupés par l'anglais

Quel avenir pour le français et les autres langues dans les régimes de publication scientifique ? Quel avenir pour les revues plurilingues ? L'hégémonie linguistique de l'anglais est-elle aussi irrésistible que l'avènement du capitalisme académique [10] ? La notion étendue de capitalisme académique présentée ci-dessus offre ainsi un contexte plus large pour aborder la question de la ou des langues de publication scientifique, de la traduction et, plus particulièrement, de la place du français comme langue de publication scientifique.

Il serait erroné de limiter l'usage de l'anglais scientifique au rôle de *lingua franca* ou de sabir, ces termes couvrant historiquement des langues intermédiaires purement utilitaires permettant de communiquer entre locuteurs de langues difficilement intercompréhensibles dans une aire délimitée. Tels le grec, le latin ou l'arabe classique dans leurs aires et époques historiques, et en contraste avec des sabirs utilitaires, l'influence de l'anglais affecte déjà les dimensions profondes des pratiques scientifiques : les domaines terminologiques, les modes (dans la double signification de l'anglais *fashions*

10. Voir les données et interprétations de Ammon 2010 sur les publications en sciences sociales.

et *modes*) de pensée, les choix de thèmes scientifiques et les structures de pouvoir scientifique.

Coïncidant chronologiquement avec l'avènement de l'internet, une apparente dynamique d'uniformisation linguistique, amorcée dès l'après-guerre dans les disciplines positives, s'est imposée dans le monde de la publication scientifique. L'essor de l'anglais dans les publications scientifiques s'inscrit dans un ensemble de dispositifs contribuant à renforcer sa domination :

- Les bases globales bibliométriques (WoS Thomson ISI), employant parfois des algorithmes patentés et difficilement vérifiables, valorisent le capital accumulé dans des publications cataloguées et classées d'après divers indices de visibilité. Ces bases de données contribuent cependant à limiter fortement la visibilité des publications non anglophones qui se retrouvent fréquemment reléguées à la périphérie scientifique.

- L'anglocentrisme du marché de l'enseignement supérieur (MOOCs/FLOTs, manuels universitaires, offre éducative industrialisée, logiciels), la commercialisation et la diffusion d'évènements scientifiques mondiaux, ainsi que le monolinguisme croissant régissant les programmes de recherche internationaux (par ex. Horizon 2020, les programmes internordiques, etc.) cimentent cette hégémonie.

- Le déploiement global monolingue anglophone d'éditeurs scientifiques à diffusion mondiale massive (p. ex. IGI Global, USA ; World Scientific) ainsi que le recentrage linguistique d'éditeurs scientifiques européens sur la publication en anglais (tel le cas récent d'Elsevier, de Springer Verlag [11], de Brill [12]) inhibent efficacement la dynamique plurilingue.

C'est dans cette optique que H. Paasi (2005) procède non seulement à un inventaire de l'évolution de l'usage de l'anglais dans les publications académiques, mais aussi passe en revue les thèmes et régions couverts dans une discipline précise, la géographie. Cet auteur estime pouvoir révéler un lien organique entre hégémonie linguistique, hégémonie du discours et d'homogénéisation croissante des thèmes de prédilection. Ce triple phénomène affecte, souligne-t-il, non seulement les études géographiques, mais aussi d'autres disciplines telles que les relations internationales, les études postcoloniales, ainsi que la recherche médicale.

Dix ans après la parution de cet article, une constatation brutale s'impose : aucune discipline n'échappe totalement au régime linguistique et thématique décrit par Paasi.

11. Bien que le site Internet de Springer (http ://www.springer.com/gp/) n'offre pas de mot-clé permettant un filtrage par langue, il est toutefois possible de trouver un petit nombre de journaux scientifiques en français sur le site de cet éditeur allemand.

12. Cet éditeur néerlandais historique, pilier prestigieux des humanités, n'offre, après consultation sur son site (http ://www.brill.com/ accessible en anglais et en mandarin) de la catégorie « *Humanities* », hormis 257 titres en anglais, que 8 titres en français sur des thèmes liés à l'Afrique, 6 prétendument en arabe (même si ces textes arabes sont présentés en anglais), 1 en néerlandais et 1 en en éthiopien (avec traduction anglaise du texte éthiopien). Dans la section « *Human Rights and Humanitarian Law* » le paysage est linguistiquement aussi peu diversifié : pour 1196 titres en anglais, on en compte 35 en français, 9 en espagnol, 1 en bulgare et 1 en croate. La plupart des 35 titres répertoriés comme « français » ne le sont pas. Nous remarquerons aussi l'absence d'ouvrages publiés en allemand. Les pages présentant les « *e-books* » de Brill n'offrent aucune option de recherche par langue.

L'état d'asymétrie est renforcé par le fait que les chercheurs anglophones sont massivement monolingues et ne publient normalement pas en d'autres langues. En résulte un état de tension entre le monolinguisme des acteurs scientifiques anglophones et les diverses formes de plurilinguisme des acteurs périphériques. De Robillard (2012), explorant les publications en sociolinguistique, se demande pertinemment : « Une tradition de recherche peut-elle être indépendante des environnements linguistiques et culturels au sein desquels elle s'est constituée [...], et ce d'autant plus que cet environnement est [...] monolingue et monoculturel ? » Le même auteur se demande aussi comment des auteurs monolingues finissent par être intellectuellement monocentrés, ignorant des travaux souvent fondamentaux publiés dans d'autres traditions.

Même si les faits sont clairs, deux types d'interprétations restent possibles :

La première interprétation « centrifuge », se basant sur l'asymétrie à divers niveaux entre centres et périphéries, laisse peu de chance aux autres langues, parmi lesquelles le français. Paasi défend l'hypothèse d'un renforcement des polarités centres-périphéries au profit des centres suggérant une appropriation inexorable de l'espace scientifique par un nombre restreint d'éditeurs anglophones. Selon Paasi, les priorités scientifiques des périphéries linguistiques, géographiques et thématiques deviennent de plus en plus dépendantes des centres, que les priorités des centres sont dépendantes des périphéries (Paasi 2005 : 775). L'auteur ajoute judicieusement que le mot « international » prend une signification particulière dans ce contexte. « International » exprimerait le fait que les scientifiques non anglophones concourent à faire adopter les thèmes et savoirs produits dans les périphéries par les centres et non l'inverse, ceci sans retour équitable. Une lecture pessimiste de Paasi conclurait que le rôle de ces périphéries se limiterait foncièrement à fournir le capital constant (infrastructures de recherche, savoirs préexistants, outils de recherche) et le capital variable (la force de travail des chercheurs) à bas prix. L'accumulation des produits résultants, les publications de ces chercheurs allophones permettraient à ces acteurs centraux de réaliser une plus-value. Blanchet & De Robillard (2012) vont même plus loin : se fondant sur une conception de l'hégémonie culturelle selon laquelle la domination est « renforcée par ceux-là mêmes qui, d'un certain point de vue en sont les victimes », cet état de fait exacerbe une polarité Nord-Sud. Ainsi l'incitation à publier en anglais n'est pas uniquement exercée par des acteurs anglophones, mais aussi, pratiquée souvent avec apport financier, par des pays non anglophones. Dans beaucoup d'universités, les publications « internationales », c'est-à-dire presque invariablement « en anglais », sont les plus valorisées.

Dans cette optique, l'avenir démolinguistique du français étant en Afrique, l'enjeu français (ou espagnol, arabe, russe, ou chinois) *versus* anglais n'est plus une affaire de rivalité entre les anciennes puissances coloniales, p. ex. la France et l'Angleterre, mais l'appropriation par le « Nord » des produits scientifiques du « Sud », et des centres urbains aux dépens des périphéries [13]

Une deuxième interprétation plus historicisante ne verrait dans cet état de fait qu'une période transitoire vers une économie du savoir véritablement décentrée et multipo-

13. Voir Pietkainen et Kelly-Holmes 2013 sur le rôle de la dynamique centre-périphérique dans l'évolution des multilinguismes et, plus spécifiquement, sur les notions de « périphérisation » et de « centrage ».

laire. Alors que la dernière phase de consolidation des États-nations occidentaux a été linguistique et culturelle, la mondialisation surimpose des modes culturels et linguistiques supra-étatiques. À la consolidation des systèmes éducatifs et culturels des États-nations, succéderait une phase de désintégration (Beck 2001) ouvrant sur une reconfiguration des centres et périphéries. Dans ce scénario multipolaire s'instaurerait progressivement une pluricentricité linguistique [14] laissant s'imposer des langues à forte démographie (chinois, espagnol, français) ou exprimant une vision géopolitique multipolaire (perse, russe) ou réinvestissant un sous-espace régional historique (allemand, arabe). C'est aussi dans cette optique que s'inscrit le thème de la rebabélisation de l'internet (voir les positions de Dor 2004 sur le multilinguisme impulsé par l'internet), qu'il faudra aussi analyser comme une expression parmi d'autres de cette multipolarité émergente.

Les 1,54 million de publications scientifiques publiées en Chine en 2013 augureraient-elles une évolution multipolaire ? L'étude de Grossetti, Eckert *et al.* (2013), basée sur l'analyse bibliométrique globale de tous les pays d'origine des articles répertoriés dans la base *Web of Science* pour la période 1987-2007, avance prudemment l'hypothèse d'une déconcentration régionale et globale des activités scientifiques. Des recherches futures pourront détecter les signes annonciateurs d'une déconcentration linguistique dans les publications scientifiques... à moins que ce ne soit le contraire, en l'occurrence, la confirmation de l'hégémonie de l'anglais scientifique dans un scénario multipolaire.

Bibliographie

Alastrué, R. P. et Pérez-Llantada, C. (éds.) (2015). *English as a Scientific and Research Language : Debates and Discourses*, *English in Europe*, vol. 2, Berlin, Walter De Gruyter.

Amon, U. (2010). « L'hégémonie de l'anglais », in UNESCO (2010), *Rapport mondial sur les sciences sociales. Division dans les savoirs*, Conseil international des sciences sociales, Paris, Éditions du Croquant, p. 156-157.

Beck, U. (2001). *La société du risque : sur la voie d'une autre modernité*, Paris, Aubier.

Bertrams, K. (2008). « Le capitalisme académique avant la lettre : Veblen et la critique de la commercialisation des universités », *Éducation et sociétés*, 1/2008, n° 21, p. 151-162.

Blanchet, P. (2012). « Enjeux d'une diffusion francophone de la recherche », in : Blanchet, P. et De Robillard, D. (2012).

Blanchet, P. et De Robillard, D. (2012). « L'implication des langues dans l'élaboration et la publication des recherches scientifiques : l'exemple du français parmi d'autres langues », *Français et sociétés*, 24. URL : https ://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01084607.

Bordons, M. et Gomez, I. (2004). « Towards a single language in science ? A Spanish view », *Serials*, vol. 17, p. 189-195.

Bourdieu, Pierre (1994). *Raisons pratiques*, Paris, Le Seuil.

De Robillard, D. (2012). « Avons-nous les moyens de nous payer l'unilinguisme dans le domaine de la recherche ? », in Blanchet, P. et De Robillard, D. (2012).

Dor, D. (2004). « From englishization to imposed multilingualism : Globalization, the internet, and the political economy of the linguistic code », *Public Culture*, vol. 16, n° 1, p. 97-118.

Grossetti, M., Eckert, D., Jégou, L. *et al.* (2013). « Cities and the geographical deconcentration of scientific activity : A multilevel analysis of publications (1987–2007) », *Urban Studies Journal*, 0(0), p. 1-16.

14. La complexité des notions de pluricentricité linguistique et de langue pluricentrique est exposée par Muhr et Marley 2015.

Heinrich, A. (2010). « Publish – in English – or perish ? », *Umweltwissenschaften und Schadstoff-Forschung*, juin 2010, vol. 22, n° 3, p. 165-167.

Hutzinger, O. (1989). « Publish – in English – or perish ? », *Umweltwissenschaften und Schadstoff-Forschung*, vol. 1, n° 2, p. 1-2.

Hyland, K. (2009). *Academic Discourse : English in a Global Context*, Londres, Continuum.

Kerr, C. (2001). *The Uses of the University*, Cambridge, Harvard University Press [5e éd., 1e éd. 1963].

Lodge, D. (1991). *Un tout petit monde*, Paris, Rivages [version originale en anglais : *Small World : An Academic Romance*, Londres, Secker & Warburg, 1984].

Muhr, R. et Marley, D. (éds.) (2015). *Pluricentric Languages : New Perspectives in Theory and Description. Österreichisches Deutsch - Sprache der Gegenwart*, vol. 17. Frankfurt am Main, Peter Lang.

Musselin, C. (2005). *Le marché des universitaires : France, Allemagne, États-Unis*, Paris, Presses de Sciences-Po.

Paasi, A. (2005). « Globalisation, academic capitalism, and the uneven geographies of international journal publishing spaces », *Environment and Planning*, Ap. 2005, vol. 37, p. 769-789.

Pietkainen, S. et Kelly-Holms K. (éds.) (2013) .*Multilingualism and the Periphery*, « Oxford Studies in Sociolinguistics », Oxford, Oxford University Press.

Rabe, F. (2013). *Publish in English or Perish in German ? (PEPG). A Research Project on Academic Writing and Publishing in English as a Foreign Language* : https ://www.academia.edu/3632754/Publish_in_English_or_Perish_in_German_PEPG_A_research_project_on_academic_writing_and_publishing_in_English_as_a_foreign_language_https ://www.tu-braunschweig.de/anglistik/seminar/esud/projekte (28.10.2013).

Slaughter, S. et Leslie, L. L. (1997). *Academic Capitalism : Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*, Baltimore, Johns Hopkins University Press.

Slaughter, S. et Rhoades, G. (2004). *Academic Capitalism and the New Economy : Markets, State, and Higher Education*, Baltimore, MD, Johns Hopkins University Press.

Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis : English in Academic and Research Settings*, New York, Cambridge UP.

Veblen, T. (1954). *The Higher Learning in America. A Memorandum on the Conduct of Universities by Business Men*, Stanford, Academic Reprints [1re éd. 1918].

Veblen, T. (1970). *Théorie de la classe de loisir*, Paris, Gallimard [édition originale en anglais : *The Theory of the Leisure*, New York, The Macmillan Company, 1899].

Ventola, E. (1992). « Writing scientific English : overcoming intercultural problems », *International Journal of Applied Linguistics*, vol. 2, n° 2, December 1992, p. 191–220. Publié en ligne le 3 avril 2007. URL : http ://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1473-4192.1992.tb00033.x/epdf.

Vinokur, A. (2006). « La qualité de la mesure de la qualité dans l'enseignement supérieur : essai d'analyse économique », *Éducation et Sociétés*, n° 18, p. 109-124.

Vinther, S. et Rosenberg, J. (2012). « Impact factor trends for general medical journals : non-English-language journals are lacking behind », *Swiss Medical Weekly*, 25 sept., p. 142.

Wallerstein, I. M. (2006). *Comprendre le monde. Introduction à l'analyse des systèmes-monde*, coll. « La Découverte / Poche », Paris, Éditions La Découverte [2e éd. fr. 2009].

De la production à la diffusion du savoir : expériences réussies au Maroc de deux revues scientifiques indexées

Hamid Bouabid
Université Mohammed-V de Rabat (Maroc)

Introduction

Les revues scientifiques constituent depuis très longtemps un support de diffusion du savoir et des résultats de recherche scientifique et technique. C'est le vecteur approprié qui satisfait bien le principe directeur d'une activité scientifique : faire connaître les résultats et permettre leur critique et leur développement. Depuis les années 1960, les revues scientifiques ont connu une transformation profonde liée au développement des outils de numérisation, d'Internet et surtout au développement de bases de données qui compilent et formatent les résultats de recherche (publications) pour leur exploitation numérique.

Ces bases de données, telles que Web of Science et Scopus, ont ainsi acquis une place incontournable au sein de la communauté scientifique. L'indexation d'une revue dans une base de données exige que celle-ci réponde à une série de critères. Cette indexation devient donc la preuve de la qualité et de la notoriété de cette revue. L'édition de revues scientifiques a joué un rôle très important dans l'accroissement de la production scientifique des pays développés en science et technologie (S&T). Ces revues ont d'abord permis la diffusion de cette production, sa visibilité et son impact sur la communauté scientifique mondiale.

Depuis quelques années, le Maroc rejoint le club des pays de diffusion du savoir. Par deux expériences réussies, le Maroc entreprend ainsi un grand pas pour passer de la production du savoir à sa diffusion, à travers deux revues scientifiques indexées dans la fameuse et intégrative base de données Scopus de Elsevier®. Il s'agit de la revue scientifique *Physical and Chemical News* (PCN), éditée par le professeur Abdelmajid Belafhal de l'université Chouaïb-Doukkali d'El Jadida. La seconde expérience réussie est la revue scientifique *Journal of Materials and Environmental Science* (JMES), édi-

tée par le professeur Belkheir Hamouti de l'université Mohammed-Premier d'Oujda. Il s'agit en effet de deux réussites, car ce sont les seules revues scientifiques marocaines indexées dans Scopus, depuis 2010 pour la JMES et 2009 pour la PCN.

1 Quelle place pour ces deux revues ?

Le club des pays de diffusion de savoir (publication de revues scientifiques) est très fermé, comme le montre la figure 1. Les États-Unis, la Grande-Bretagne et les Pays-Bas sont les leaders mondiaux.

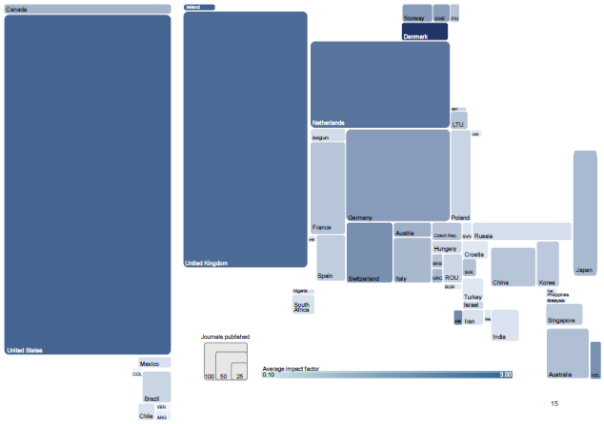


Figure 1 – Répartition mondiale des revues scientifiques indexées dans Web of Science [1]

Plusieurs pays émergents, dont la Chine et le Brésil, doivent la croissance de leur production scientifique et technique d'abord au renforcement de leurs ressources humaines scientifiques, mais aussi au développement de supports tels que les revues scientifiques indexées. Dans la fameuse base de données d'indexation de Web of Science (WoS) par Thomson-Reuters®, on retrouve plus de 130 revues scientifiques éditées par la Chine (à 2012). Le Brésil en compte plus de 110 (Collazo-Reyes, 2014) alors qu'il n'en avait que 22 en 2006 (Leta, 2012). Cela s'explique par le fait que la Chine a soutenu financièrement, depuis le début des années 2000, ses revues scientifiques dans le processus d'internationalisation et de visibilité internationale (Wang *et al.*, 2007). L'autre exemple illustratif est celui de l'Arabie Saoudite, dont la production scientifique dans WoS s'est accrue de 466 % entre 2000-2003 et 2011-2013 et où les co-publications scientifiques ont augmenté de 1 556 % durant la même période. Aux côtés de nombreuses mesures incitatives pour dynamiser la production scientifique, l'Arabie Saoudite a fortement encouragé l'indexation de ses revues scientifiques. En 2003, on ne dénombre que 3 revues saoudiennes indexées dans WoS, contre 5 en 2005 et 10 en 2014. On recense 19 revues de l'Arabie Saoudite indexées dans Scopus.

Depuis 2010, ces deux revues marocaines ont publié plus de 1 100 articles dont 723 dans JMES et 404 dans PCN. Cette production affiche une bonne tendance à partir de 2012 (voir figure 2). Toutefois, JMES a une très bonne visibilité tandis que PCN est en perte de vitesse depuis ces deux dernières années. Est-ce dû au fait que JMES

est en plus une revue en libre accès ? Contrairement à PCN, JMES est en plus indexé dans Directory of Open Access Journals (DOAJ) et Open Access Journals Search Engine (OAJSE). Il importe de s'enquérir des raisons de cette différence.

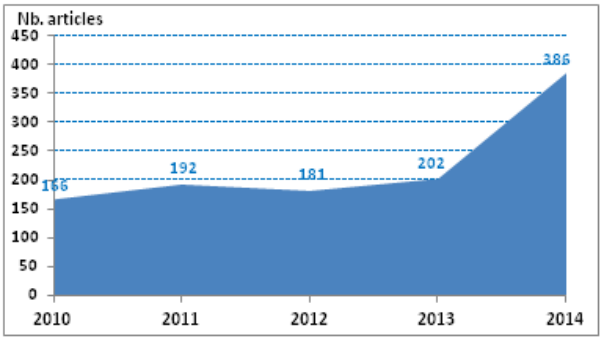
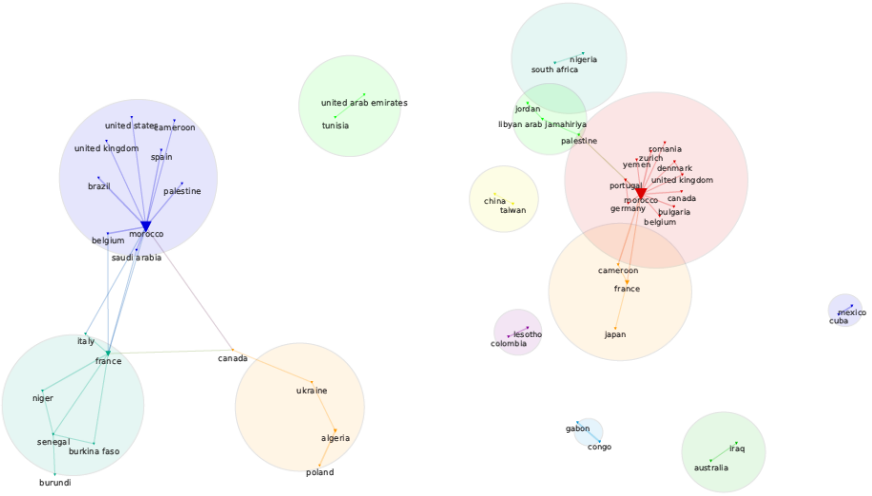


Figure 2 – Évolution de la production scientifique dans PCN et JMES

2 Le début d'une internationalisation de PCN et JMES

En terme d'internationalisation, ces deux supports de diffusion de savoir sont très ouverts. Les scientifiques marocains ne sont pas les seuls qui y publient. Certes, c'est d'abord un vecteur de diffusion à l'endroit des marocains : 1 017 participations pour JMES et 1 067 pour PCN. Mais JMES et PCN constituent également de véritables supports de publication pour d'autres scientifiques étrangers : principalement les Français, qui viennent au 2^{e} rang avec 355 participations, suivis des Algériens, avec 274 participations et au 4^{e} rang, les Indiens avec 222 participations. On y trouve aussi d'autres scientifiques, notamment d'Arabie Saoudite (117 participations), de Tunisie, du Nigéria, du Pakistan, d'Égypte, du Cameroun, du Canada, etc. Les réseaux des scientifiques qui publient dans PCN et JMES, classés selon leurs pays d'origine, sont cartographiés dans la figure 3. De prime abord, ce graphique illustre bien les prémices de l'internationalisation de ces deux supports avec la présence d'une grande diversité de pays.

L'autre constat fondamental que l'on peut faire à partir de l'analyse de la figure 3 est que ces deux supports sont un véhicule de collaboration scientifique pour les chercheurs marocains. Pour le JMES comme pour le PCN, ces deux figures montrent une très bonne densité de collaboration des chercheurs marocains avec les chercheurs étrangers. Cette densité est reflétée par les liens entre le Maroc et les pays qui forment un bouquet (« cluster ») dont le Maroc est le pilier.



pour PCN pour JMES

FIGURE 3 – Cartographie des réseaux de publication des pays dans PCN et JMES.
La taille du triangle montre le nombre de participations, l'épaisseur du lien entre deux pays dénote l'intensité de la collaboration (co-publications) et la distance entre eux dénote la proximité respective dans le réseau global. Les cercles sont dessinés quand il y a une forte proximité pour former un « cluster »

3 Le véhicule bilingue dans PCN et JMES

JMES et PCN s'internationalisent aussi grâce à l'adoption de deux langues : le français et l'anglais. Certes, le français permet à un groupe important de scientifiques de publier leurs travaux, soit à cause de la difficulté d'exprimer ces travaux en anglais, soit parce que l'audience cible est francophone. Toutefois, les publications en anglais représentent 78 % pour JMES et 82 % pour PCN, ce qui leur garantit une grande probabilité d'impact sur la communauté scientifique internationale, *de facto* anglophone.

La dualité de la langue de publication de ces deux revues devra faire l'objet d'un débat afin de déterminer, selon leurs objectifs stratégiques, le ou les meilleurs vecteurs de diffusion. Si la coexistence des deux langues, français et anglais, est très utile pour JMES et PCN comme vecteur de diffusion du savoir, elle leur est préjudiciable en segmentant l'audience et en diminuant le nombre de citations, et donc, leur facteur d'impact.

Dans une étude de l'influence de la langue sur les téléchargements et les citations pour les publications et les revues dans Scopus et Science Direct, Guerrero-Bote et Moya-Anegon (2014) constatent que les citations aux revues non anglophones sont moins citées que téléchargées (différentiel supérieur à 50 %). Selon ces auteurs, l'une des raisons est que les revues non anglophones sont plus citées par des revues non indexées dans Scopus.

Par opposition, une étude bibliométrique des revues bilingues en chinois et anglais dans Scopus et Web of Science (Li *et al.*, 2014) montre que les publications dans ces revues en langue chinoise reçoivent largement plus de citations que les publications en anglais. Cependant, ces citations sont quasiment faites seulement par les scientifiques chinois qui, selon les auteurs, forment une « communauté » dans Scopus. Sur la base Web of Science, les citations sont par contre très faibles car le nombre de revues chinoises indexées dans cette base est le dixième de celui dans Scopus (Li *et al.*, 2014).

La promotion de PCN et JMES au sein de la communauté francophone devrait contribuer à accroître, en plus du nombre de publications, les citations de ces publications et, par conséquent, l'impact de ces deux revues. Le tableau 2 montre que les principaux pays citant PCN et JMES ne sont pas francophones.

4 Un impact en croissance sur la communauté scientifique mondiale

Les prémices de cette internationalisation de JMES et PCN sont perceptibles à travers deux autres dimensions : le nombre de citations internationales reçues par les publications dans ces deux supports et la diversité de ces citations. C'est le synonyme de l'impact qu'a la diffusion du savoir de JMES et PCN sur la communauté scientifique internationale.

Le tableau 1 montre une croissance constante des citations faites des publications de JMES et PCN, avec toutefois, un volume plus faible pour PCN.

Tableau 1 – Évolution du nombre de citations reçues par PCN et JMES

Nb. Citations	2010	2011	2012	2013	2014
JMES	10	47	142	416	528
PCN	2	9	38	62	71
TOTAL	12	56	180	478	599

L'impact de JMES et PCN s'étend au-delà du seul espace du Maroc, car la science diffusée dans JMES et PCN n'intéresse pas seulement les scientifiques marocains mais aussi ceux d'autres pays comme le montre le tableau 2. On constate aussi à partir du tableau la diversité des pays, entre anglophone et francophone, bien que la dominance soit.

Tableau 2 – Ventilation des principaux pays en terme de citations de PCN et JMES

Pays	Nb. Citations
Maroc	514
Inde	276
A. Saoudite	159
France	104
Algérie	104
Égypte	64
Nigéria	63
Afrique du Sud	60
Iran	51

Conclusion

Les revues JMES et PCN ont hissé le Maroc du rang de pays de production de savoir au rang de pays de diffusion de savoir. L'analyse de ces deux expériences réussies montre que ces deux revues n'ont pas encore atteint leur niveau de maturité. L'internationalisation de ces deux revues est encore embryonnaire mais très positive. À l'origine, ces deux supports sont nés des initiatives individuelles de deux scientifiques marocains, ce qui constitue à la fois un atout mais rend leur succès fragile. L'option du libre accès pour JMES semble favoriser son internationalisation plus que celle de PCN. La dualité dans la langue de publication, français et anglais, en tant que vecteur de diffusion de ces deux revues, devra être débattue. Si la coexistence des deux langues est très utile pour JMES et PCN comme vecteur de diffusion du savoir, elle nécessite encore un effort de promotion du segment de l'audience francophone.

Cette analyse donne les premiers résultats pour entreprendre une étude scientométrique plus poussée afin d'identifier en détail les points forts et les points faibles de ces deux expériences. À l'instar d'autres pays, une action de soutien financier est nécessaire pour garantir leur pérennisation, au moins à court terme, ainsi que celle d'autres revues à fort potentiel d'indexation. De même, il est impératif d'encourager et d'inciter les chercheurs marocains à publier dans ces revues, mais surtout à citer les travaux qui y sont publiés dans leurs publications dans d'autres revues internationales. Il est fortement souhaitable de solliciter encore davantage d'autres co-auteurs internationaux, principalement ceux ou celles reconnus, pour publier dans PCN et JMES.

La diffusion du savoir ou la diffusion de l'information en science et technique (IST) constitue de surcroît une activité économique profitable pour les pays tels que le Maroc. À titre d'exemple, les activités de l'IST de l'éditeur Elsevier a généré 2 540 millions d'euros de chiffre d'affaires en 2014 ; Macmillan & Springer, 972 millions d'euros ; Wiley, 941,5 millions d'euros ; Thomson Reuters, 896,5 millions d'euros et

Wolters Kluwer, 816 millions d'euros, avec un taux de croissance entre 2 et 5 % par rapport à 2013 (CNRS, 2015).

Bibliographie

CNRS (2015), *Résultats 2014 des grands éditeurs scientifiques : une croissance satisfaisante, des profits record. Un terrain favorable à de nouvelles concentrations ?*, DISTinfo14/mars 2015.

F. Collazo-Reyes (2014), « Growth of the number of indexed journals of Latin America and the Caribbean : the effect on the impact of each country », *Scientometrics* (2014), 98, 197-209.

V. P. Guerrero-Bote et F. Moya-Anegon (2014), « Relationship between downloads and citations at journal and paper levels, and the influence of language », *Scientometrics*, 101, 1043-1065.

J. Leta (2012), « Brazilian growth in the mainstream science : The role of human resources and national journals », *Journal of Scientometric Research*, 1(1), 44-52.

J. Li, L. Qiao, W. Li, Y. Jin (2014), « Chinese-language articles are not biased in citations : Evidences from Chinese-English bilingual journals in Scopus and Web of Science », *Journal of Informetrics*, 8, 912-916

S. Wang, H. Wang, P. R. Weldon (2007), « Bibliometric analysis of English-language academic journals of China and their internationalization », *Scientometrics*, 73 (3), 331-343.

Excellence internationale, pertinence linguistique : les classements de revues en SHS

David Pontille
Centre de sociologie de l'innovation i3 CNRS (UMR 9217) – Mines ParisTech (France)
Didier Torny
Risques, Travail, Marchés, État RiTME – INRA (UR 1323) (France)

Dans le contexte actuel d'intense compétition internationale, l'évaluation systématique des universités et l'amélioration de leur productivité scientifique font l'objet d'une attention croissante de la part des gouvernements et des agences publiques de nombreux pays. Cet engouement se traduit dans une batterie d'instruments toujours plus nombreuse. Si certains se situent immédiatement dans une perspective mondiale, comme les palmarès d'universités, d'autres sont centrés sur les activités de recherche dans un périmètre déterminé, et reposent à ce titre sur un instrument élémentaire spécifique : un classement de revues, conçu comme une aide à l'évaluation de la quantité et de la qualité des productions scientifiques de diverses institutions (par exemple les universités, les organismes de recherche, ou les laboratoires).

Plusieurs listes et classements de revues ont progressivement vu le jour dès les années 1970, notamment en économie (Moore, 1972 ; Hawkins, Ritter & Walter, 1973), en psychologie (Koulack & Kesselman, 1975), en sociologie (Glenn, 1971) et en science politique (Giles & Wright, 1975). Souvent centrés sur des enjeux académiques, ces classements de revues n'étaient pas exempts de préoccupations gestionnaires. Le caractère inédit des classements de revues contemporains réside toutefois dans leur prolifération en tant qu'instrument de politique publique, voué à l'évaluation des productions ou à l'allocation des financements publics.

Cherchant à s'aligner sur les critères internationaux de l'excellence scientifique, ces classements de revues ont simultanément une pertinence nationale. Nous insistons ici sur les tensions linguistiques qui sont au cœur de ces classements de revues, en nous appuyant sur différents cas :

- « le classement de revues de la section 37 du CNRS », composée d'économistes et de gestionnaires, et vouée à évaluer les laboratoires et les chercheurs rattachés au CNRS ;
- « la liste des revues scientifiques du domaine des sciences humaines et sociales », rendue publique en juillet 2008 par l'Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (AERES), créée en 2007 en France ;
- les « *draft rankings* » présentés en juin 2008 par l'Australian Research Council (ARC) et destinés à orienter l'allocation des financements de base des organismes de recherche ;
- les listes de revues utilisées à partir de 2006 par de la Norwegian Association of Higher Education Institutions (UHR) afin de répartir les financements publics.

1 Un horizon commun : l'international

Produits par une variété d'acteurs et dans des conditions différentes (Pontille & Torny, 2010a, 2010b, 2012), ces classements de revues partagent néanmoins plusieurs points communs. Tout d'abord, la production de ces classements de revues vise à disposer d'un outil ajusté aux SHS, qui comble les biais linguistiques des bases de données telles que le Web of Science ou Scopus, maintes fois critiquées pour la faible représentativité des revues en SHS, et tout particulièrement les non anglophones (Hicks, 1999 ; Katz, 1999 ; Pons-Novell & Tirado-Fabregat, 2010). La plupart des promoteurs s'accordent sur ce point, que le classement de revues soit destiné à évaluer les laboratoires et les chercheurs pour la section 37 du CNRS et l'AERES en France, ou à répartir directement les financements publics comme en Australie, en Norvège, ou encore en Flandre (Debackere & Glänzel, 2004). Le développement d'un outil d'évaluation spécifique, dépositaire d'un savoir partagé sur la qualité des revues, est considéré comme le meilleur moyen de ne pas se faire imposer les critères d'autres domaines scientifiques (tout spécialement le facteur d'impact). Conçu comme un dispositif d'explicitation des préférences permettant à chacun de connaître les règles d'évaluation en vigueur, le classement de revues vise généralement à protéger les domaines minoritaires en évitant un effet de laminage.

Ensuite, tous ces classements visent à identifier les « meilleures » revues afin d'inciter les chercheurs, notamment les plus jeunes, à y publier afin de faire connaître leurs travaux. Cette incitation s'appuie très nettement sur un modèle tourné vers l'international, c'est-à-dire les exigences et standards en vigueur dans une partie du monde anglophone, quel que soit le domaine en SHS. Pour autant, les promoteurs ont défini la « qualité » des revues de plusieurs manières, soit en retenant l'ensemble de celles, s'alignant sur des procédures d'évaluation reconnues, mentionnées durant le processus de production, soit en adoptant une politique de sélection raisonnée dans le cadre de chaque organisation. Ainsi, l'ARC a proposé à ses comités des premières listes extrêmement longues et a finalement retenu 10 241 revues en 2008, tandis que les groupes d'experts de l'AERES en ont retenu 6 035 en 2008, et ceux de l'UHR 6 500 en 2005.

2 Un espace national de pertinence

La pertinence de ces classements de revues étant nationale, leurs instances de production (par exemple les agences d'évaluation, les centres de recherche, les groupes d'experts) ont cependant à composer avec la langue des revues dans lesquelles publient les chercheurs. Cette composition est souvent prise en tension entre deux injonctions contradictoires. D'un côté, la considération des publications en langue nationale vise à ancrer l'outil d'évaluation dans son périmètre national de déploiement en valorisant les travaux qui s'y développent. De l'autre, la promotion de l'excellence des productions sur la scène internationale cherche au contraire à fortement inciter les chercheurs à diffuser leurs travaux dans des revues de langue anglaise. Si certains processus d'élaboration des classements de revues sont plutôt favorables à la première injonction, la seconde demeure particulièrement prégnante et constitue toujours une menace pour les revues en langue nationale.

Par exemple, tout en cherchant à atteindre une vision exhaustive des lieux de production des chercheurs norvégiens, l'UHR a éliminé les revues « locales » (définies par le fait que deux tiers des auteurs appartiennent à la même institution) afin d'éviter un détournement de l'outil d'évaluation provoquant une inflation de publications à des fins purement budgétaires. De leur côté, les membres de la section 37 du CNRS en France ont tenté de traiter en partie ce qu'ils appelaient « l'exception française » :

> L'ignorance de la langue française conduit les classifications internationales à sous-évaluer dans une certaine mesure les revues publiant des articles en français. Le classement actuel tente de corriger, au moins en partie, ce biais. Nous sommes toutefois parfaitement conscients que l'effort aurait pu être encore poussé plus loin, notamment dans certaines sous-disciplines [1].

Au cours du processus de production de la liste des revues de l'AERES, la prise en considération des revues en langue française était variable d'un domaine à l'autre. En « Psychologie-Éthologie-Ergonomie », les revues retenues étant déjà indexées dans plusieurs bases de données internationales (par exemple Web of Science, PsychINFO...), une part importante était en anglais. Inversement, les représentants du domaine « Arts, Lettres, Langues et Sociétés des Cultures Étrangères » ont décidé de ne produire aucune liste de revues, revendiquant la supériorité de « *la lecture d'un certain nombre de publications pour en vérifier la qualité* [2] » sur toute autre forme d'évaluation. Entre ces deux positions polarisées, les revues francophones étaient plus ou moins bien représentées dans les autres domaines, selon les traditions en vigueur et notamment l'appui antérieur sur d'autres dispositifs de classement des revues [3].

1. Section 37 du CNRS, « Classement des revues à comité de lecture en économie et gestion », 29.04.2003.
2. « Compte rendu de la réunion organisée par l'AERES le 18 juin 2008 », *Bulletin de la Société des anglicistes de l'enseignement supérieur*, n° 85, septembre 2008.
3. Certains groupes d'experts de l'AERES ont par exemple pris appui sur les listes préliminaires de l'European Reference Index for the Humanities, rendues publiques entre 2007 et 2008 sur le site de l'European Science Foundation.

3 Les voies de la critique

Le déploiement de tels outils d'évaluation à l'échelle de politiques publiques s'est accompagné de réactions critiques et de contestations plus ou moins marquées. Les critiques les plus fortes ont pris forme dans les territoires concernés, par anticipation d'effets induits ou par constat des conséquences après les usages de ces classements de revues dans des évaluations. Des chercheurs ont ainsi publié en ligne, sur des blogs ou dans des forums de discussion, des prises de position individuelles radicalement opposées à tel ou tel classement de revues. Ils ont également formé des coalitions et initié des pétitions.

La pétition lancée en novembre 2003, qui demandait la révision du classement de la section 37 du CNRS, considérait qu'il était discriminatoire sur le plan linguistique puisqu'il valorisait principalement « un petit nombre de revues de langue anglaise ». Composé de cinq classes en structure pyramidale, le classement ne listait aucune revue française dans ses deux classes supérieures, et seulement une (*Annales d'économie et statistique*) figurait dans sa troisième classe. La pétition contre « la liste de revues » de l'AERES, lancée début octobre 2008 pour demander son retrait complet et définitif, contenait elle aussi des arguments en faveur des publications en français.

Pour les signataires de ces deux pétitions, la discrimination linguistique ne pouvait être isolée du contenu même des recherches. Ils estimaient que les classements de revues présentaient le risque d'une standardisation des travaux par l'alignement sur des critères internationaux, en fait nord-américains, bien qu'écartant de nombreuses revues de langue anglaise de qualité, notamment celles qui sortent des sentiers battus ou tentent de croiser la pluralité des regards. Aux yeux des critiques, les classements reposaient sur une vision unidimensionnelle : « *les chercheurs français étant désormais priés de publier en anglais, préférablement dans les revues américaines*[4] ». Les classements étaient donc perçus comme un appauvrissement et un déni des recherches originales, en dévalorisant « *les revues francophones [...] et les postures intellectuelles singulières qu'elles pouvaient défendre* ».

La défense de la production scientifique en « langue locale » a émergé également comme problème mobilisateur dans d'autres contextes. En combinant un critère intrinsèque d'internationalité et un quota de 20 %, l'UHR n'a laissé quasiment aucune place dans sa meilleure catégorie pour des revues en norvégien, ce qui a entraîné des débats parlementaires et une pétition de 223 chercheurs en SHS pour la défense de leur langue de travail et d'expression, posant directement la question de l'avenir du norvégien comme langue académique (Brock-Utne, 2007). Et si les revues australiennes publient en anglais, elles n'en sont pas moins menacées par l'hégémonie des revues britanniques et américaines (Gläser, 2004), très présentes dans les catégories les plus valorisées du classement de l'ARC. Au-delà de la langue d'expression, la question de l'ajustement par rapport à un standard scientifique purgé de considérations locales ou nationales est clairement en jeu.

4. Berry, M., Chanlat, J.-F. & Pesqueux, Y., « Pétition pour changer le classement des revues en gestion établi par la commission 37 du CNRS », 29.11.2003.

4 Tensions dans un monde de classements

Élaborés sur des critères issus d'histoires institutionnelles particulières, les classements évoqués ici, de même que leurs équivalents dans d'autres pays, portent des valeurs communes : l'international, la qualité, l'excellence. En affichant ces valeurs orientées vers la promotion des productions en SHS, ils ne constituent pas uniquement des alternatives aux indices bibliométriques. Leur prolifération même soulève une question majeure à propos du paysage de l'évaluation : va-t-on vers un monde unifié, recréant, sur une base différente, le monopole du facteur d'impact ayant existé en sciences biomédicales ? Car, au final, s'il s'agit de dépasser ou de combler les lacunes du Web of Science, celui-ci sert quasi systématiquement de socle commun à tous les classements : les revues présentes dans cet index sont le plus souvent les mieux classées. Cette configuration particulière fait exister simultanément deux espaces (Hicks & Wang, 2011). Le premier, transnational et commun, le second, national et particulier à chaque pays et liste de revues.

Les tensions entre excellence internationale et pertinence nationale sont particulièrement visibles pour le droit. Les chercheurs de cette discipline publient dans des lieux qui n'ont pas pour référence l'international – à l'exception du droit comparé ou du droit international. Aussi, lorsqu'on applique à leurs revues les mêmes critères que pour les autres disciplines, les différents objectifs ne sont pas tenables simultanément. Dans le cas norvégien, valoriser des revues « leaders » revient à renoncer au critère de diversité de l'origine des auteurs puisque 99 % d'entre eux sont américains [5]. Dans le cas de l'ARC, les problèmes concrets auxquels peuvent répondre les juristes australiens et qui fondent leur utilité sociale ne peuvent pas figurer dans les articles publiés dans des revues anglaises ou américaines (Svantesson, 2009). En favorisant ces dernières, les classements de l'ARC perdraient de vue leur mission première.

5 En guise de recommandations

- *Étendre la comparaison aux effets indésirables sur les langues*

Loin d'être une opération isolée et totalement indépendante, chaque production d'un nouveau classement de revues s'inscrit dans un monde déjà peuplé par d'autres, où les promoteurs peuvent faire leur marché avant d'élaborer le leur : les Norvégiens ont observé ce qu'avaient mis en place les Australiens (Sivertsen, 2009) ; des chercheurs danois et suédois (Sandström & Sandström, 2009) ont examiné la reprise, pour leur pays, du modèle norvégien ; l'AERES s'est inspirée du modèle de l'ERIH… Si ce *benchmarking* s'accompagne d'analyses des effets induits par les classements de revues (Espeland & Sauder, 2007), la question des langues y demeure sous-représentée.

- *Inclure un processus de révision*

La plupart des classements de revues sont conçus comme des dispositifs en constante révision. Ces révisions impliquent des participations variables des instances du monde scientifique (chercheurs, universités, sociétés savantes, revues), et ont entraîné des

5. http ://uhr.no/documents/Rapport_fra_UHR_prosjektet_4_11_engCJS_endelig_versjon_av_hele_oversettelsen.pdf.

modifications parfois substantielles (par exemple l'abandon de la hiérarchie interne [A, B, C] par l'AERES en 2008 au profit d'une simple liste et par l'ARC en 2011 au profit d'une liste ordonnée par fréquence de publication des divers supports). Les opérations de révision se sont accompagnées de transformations de l'outil d'évaluation lui-même qui peuvent ainsi laisser ouverte la question des biais linguistiques.

- *Développer d'autres mesures ajustées ?*

De manière plus générale, la mesure de l'impact sociétal des productions en SHS est discutée, sachant là encore que les mesures classiquement appliquées pour d'autres disciplines – typiquement les brevets – ne sont généralement pas pertinentes. Si les acteurs publics se moquent du lieu de publication et s'intéressent directement au contenu des articles, dont le caractère local et adapté serait alors recherché (Alexander, Lecoutre & Scherer, 2007), d'autres mesures doivent être développées. Une telle vision favoriserait donc la production de classifications locales (thèmes privilégiés, impact sur les politiques publiques), que ce soit à des fins de soutien financier aux revues ou à l'allocation de moyens.

Bibliographie

Alexander, J. K., Scherer, R. F. & Lecoutre, M. (2007). A global comparison of business journal ranking systems. *Journal of Education for Business*, vol. 82 (6), p. 321-328.

Brock-Utne, B. (2007). Language of instruction and research in higher education in Europe : Highlights from the current debate in Norway and Sweden. *International Review of Education*, vol. 53 (4), p. 367-388.

Debackere, K. & Glänzel, W. (2004). Using a bibliometric approach to support research policy making : The case of the Flemish BOF-key. *Scientometrics*, vol. 59 (2), p. 253-276.

Espeland, W. N. & Sauder, M. (2007). Rankings and reactivity : How public measures recreate social worlds. *American Journal of Sociology*, vol. 113 (1), p. 1-40.

Giles, M. W. & Wright, G. C. (1975). Political scientists' evaluations of sixty-three journals. *Political Science*, vol. 8 (3), p. 254-256.

Gläser, J. (2004). Why are the most influential books in Australian sociology not necessarily the most highly cited ones ? *Journal of Sociology*, vol. 40 (3), p. 261-282.

Glenn, N.D. (1971). American sociologists' evaluation of sixty-three journals. *American Sociologist*, vol. 6 (4), p. 298-303.

Hawkins, R. G., Ritter, L. S. & Walter, I. (1973). What economists think of their journals. *The Journal of Political Economy*, vol. 81 (4), p. 1017-1032.

Hicks, D. (1999). The difficulty of achieving full coverage of international social science literature and the bibliometric consequences. *Scientometrics*, vol. 44 (2), p. 193-215.

Hicks, D. & Wang, J. (2011). Coverage and overlap of the new social sciences and humanities journal lists. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, vol. 62 (2), p. 284-294

Katz, J. S. (1999). *Bibliometric Indicators and the Social Sciences*. Brighton : E. Sussex.

Koulack, D. & Kesselman, H. J. (1975). Ratings of psychology journals by members of the American Psychological Association. *American Psychologist*, vol. 30 (11), p. 1049-1053.

Moore, W. J. (1972). The relative quality of economics journals : A suggested rating system. *Western Economic Journal*, vol. 10 (2), p. 156-169.

Pons-Novell, J. & Tirado-Fabregat, D. (2010). Is there life beyond the ISI journal lists ? The international impact of Spanish, Italian, French and German economics journals. *Applied Economics*, vol. 42 (6), p. 689-699.

Pontille, D. & Torny, D. (2010a). Revues qui comptent, revues qu'on compte : produire des classements en économie et gestion. *Revue de la Régulation*, n° 8 : http ://regulation.revues.org/index8881.html.

Pontille, D. & Torny, D. (2010b). The controversial policies of journal ratings : Evaluating social sciences and humanities. *Research Evaluation*, vol. 19 (5), p. 347-360.

Pontille, D. & Torny, D. (2012). Rendre publique l'évaluation des SHS : les controverses sur les listes de revues de l'AERES. *Quaderni*, n° 77, p. 11-24.

Sandström, U. & Sandström, E. (2009). The field factor : Towards a metric for academic institutions. *Research Evaluation*, vol. 18 (3), p. 243-250.

Sivertsen, G. (2009). A performance indicator based on complete data for the scientific publication output at research institutions. *International Society for Scientometrics and Informetrics Newsletter*, vol. 6 (1), p. 22-28.

Svantesson, D. J. B. (2009). International ranking of law journals : Can it be done and at what cost ? *Legal Studies*, vol. 29 (4), p. 678-691.

Recognition ou reconnaissance : de la question des langues en diffusion des connaissances

Nadine Desrochers

École de bibliothéconomie et des sciences de l'information,
Université de Montréal (Canada)

Vincent Larivière

Observatoire des Sciences et des Technologies (OST), Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST), Université du Québec à Montréal (Canada)

Introduction

On ne se surprend plus, dans les pays où la langue officielle ou courante n'est pas l'anglais, d'entendre dire que les chercheurs doivent publier dans cette *lingua franca* scientifique pour que leur recherche soit lue, comprise, citée et, surtout, comptabilisée dans les diverses évaluations. Par contre, dans un contexte international où la distinction nationale est également revendiquée et prisée – particulièrement dans les sciences humaines et sociales –, le capital symbolique associé à une diffusion des connaissances dans la langue nationale est une valeur importante tant pour les institutions qui souhaitent se positionner sur un échiquier géographique et culturel particulier (par exemple, celui de la Francophonie) que pour les organismes subventionnaires pour qui les retombées sociétales locales sont souvent un critère de sélection des projets.

La présente étude a pour objectif de mesurer les pratiques de diffusion de la recherche dans les langues autres que l'anglais et dans les revues nationales, ainsi que le capital symbolique lié à cette diffusion. Elle se construit sur la relation entre trois variables : le pays d'affiliation des chercheurs, le pays de publication des revues savantes et la langue de l'article. Dès lors, si on exclut le pays d'affiliation des chercheurs, résultat d'un parcours de vie – mélange de facteurs déterminants et d'occasions présentées ou saisies –, les deux variables liées à la publication sont des choix. En effet, il revient aux chercheurs de choisir la langue dans laquelle ils diffusent leurs résultats et la revue à laquelle ils soumettent le fruit de leur labeur. Bien entendu, il y a aussi des facteurs ex-

térieurs, tels les objets d'étude sur lesquels ils travaillent ou les pressions exercées par leur milieu, mais ces décisions relèvent essentiellement du libre arbitre du chercheur. Il va par ailleurs sans dire que leur combinaison est d'une importance capitale dans la stratégie de diffusion de ce dernier. Ainsi, puisque les objets d'études des sciences naturelles et médicales sont internationalisés (Gingras et Mosbah-Natanson, 2010b) – les propriétés biologiques, chimiques ou physiques des objets qu'elles étudient sont les mêmes d'un pays à l'autre – la littérature savante de ces domaines s'est graduellement anglicisée, au point où les langues autres que l'anglais ont à peu près disparu du paysage. En effet, plus de 98 % des articles publiés dans ces domaines et indexés par le Web of Science de Thomson Reuters (WoS) sont en anglais. À l'opposé, les objets d'études des sciences humaines et sociales sont bien souvent plus locaux (Warren, 2014) et, en conséquence, une proportion beaucoup plus élevée de la littérature paraît dans des langues autres que l'anglais. C'est donc sur ces domaines que portera notre analyse.

1 Contexte

Des études ont déjà montré que la migration vers l'anglais pouvait avoir une influence importante sur les pratiques de recherche nationales, tant au niveau de la diffusion des connaissances que de leur réception. Une étude qualitative par entrevues menées auprès de 24 chercheurs allemands (Gnutzmann et Rabe, 2014) a montré que l'anglicisation de l'espace savant avait des effets importants sur les pratiques de diffusion des chercheurs de ce pays, mais que celles-ci variaient selon les disciplines, puisque certaines disciplines ont des ancrages profonds dans la langue (histoire), alors que d'autres se construisent autour de données normalisées (biologie, génie mécanique) ; fait intéressant, ce sont les linguistes qui faisaient preuve de la plus grande flexibilité. Une analyse quantitative de la production et de la réception d'articles publiés par des chercheurs russes (Kirchik, Gingras et Larivière, 2012) a montré pour sa part une différence marquée entre un impact nettement moindre, au niveau des citations relatives, des articles publiés dans les journaux nationaux (qu'ils soient publiés en russe, en anglais ou traduits) et nettement plus élevé des articles parus dans des revues internationales.

Les auteurs soulignaient également la question problématique du concept d'« internationalisation » et d'une catégorisation de certaines revues savantes comme « internationales » ; pour ce faire, ils s'appuyaient notamment sur les propositions de Buela-Casal, Perakakis, Taylor et Checa (2006) dont l'étude de certains journaux en psychologie avait révélé que « *no single criterion* [tel que la collaboration ou la distribution des membres de l'équipe éditoriale, des directeurs ou des auteurs] *provides an unequivocal measure of internationality* » (p. 60) et qu'un index d'internationalité des revues savantes devrait être créé à partir d'une liste de critères préétablis. Faute d'une définition qui fasse consensus, on peut parler d'une anglicisation de la science, soutenue la fois par un paysage éditorial que l'ère numérique pousse de plus en plus vers un oligopole (Larivière, Haustein et Mongeon, 2015) et par des outils bibliographiques et bibliométriques sous forme de bases de données indexées en anglais.

En matière d'impact, une étude de Schubert et Michels (2013) s'est penchée sur les avantages, en termes de citations reçues, de publier dans les revues des « grandes nations éditoriales » (« *large publisher nations* » ; notre traduction). Les résultats de leur analyse montrent qu'un tel avantage n'existerait que pour les revues qui se situent dans le « *top-20 % U.S. and Dutch journals as well as in the top-10 % U.S. and U.K. journals. We find negative effects for lower-tier journals* » (p. 608). Les auteurs y voient un parallèle, pour les revues, de l'effet Matthieu (Merton, 1968), qui « *consists in the accruing of greater increments of recognition to scientists of considerable repute and the withholding of such recognition from scientists who have not yet made their mark* » (p. 58). Les auteurs rappellent aussi que « *a journal of higher quality is more likely to receive better submissions and thus to publish papers of higher quality* » (Schubert et Michels, 2013, p. 608), ce qui aurait bien entendu un effet positif sur son Facteur d'Impact.

Le cadre théorique mertonien, également épousé par Kirchik, Gingras et Larivière (2012), nous renvoie à celui de Pierre Bourdieu, dont les concepts de capital symbolique et de reconnaissance sont complémentaires, même si Bourdieu s'en est parfois défendu (2001). En effet, prises ensemble, ces perspectives mettent en évidence l'importance du choix du chercheur dans son approche de la diffusion de ses travaux : si l'appât, ou surtout l'amas du capital symbolique, que Cronin (2005) appelle « *a driving force of academic life* » (p. 139) est de plus en plus mesurable et mesuré à l'aune du nombre de citations reçues, il faut s'interroger sur les avantages ou les risques pour un chercheur de faire des choix basés sur la langue ou le pays de publication. Des données sur les effets de ces choix sont cruciales, car elles appellent une question fondamentale pour le système de reconnaissance en sciences : quelle valeur les chercheurs et évaluateurs devraient-ils – mieux, peuvent-ils – accorder au choix de publier dans la langue autre que l'anglais dans les pays où la langue est une question d'identité nationale ? Trois nations sont étudiées ici afin de mieux comprendre cette dynamique : l'Allemagne, la France et le Québec.

2 Méthodes

Le corpus utilisé est celui des articles scientifiques indexés dans la base de données Web of Science (WoS) de Thomson Reuters, qui couvre les articles publiés dans plus de 12 000 revues indexées annuellement (dont 3 500 en sciences humaines et sociales). Puisque cet article porte sur les sciences humaines et sociales, seul un sous-ensemble de la base de données est utilisé ici, pour un total de 3,7 millions d'articles publiés au cours de la période 1980-2014. Les variables sont opérationnalisées comme suit :

- Le pays d'affiliation est établi selon l'adresse de correspondance du premier nom dans la liste d'auteurs.

- Le pays de la revue est établi selon la ville de publication (les villes étant ensuite regroupées selon leur pays).

- La langue de l'article est celle qui figure dans les métadonnées du WoS.

L'impact scientifique des articles est, quant à lui, obtenu en comptant les citations reçues, qui sont normalisées par l'année et la spécialité de la revue dans laquelle elles sont publiées.

3 Résultats

La figure 1 montre, pour chacune des trois nations, la part des articles écrits en anglais et en français ou en allemand. On y remarque que, pour les deux nations européennes, l'anglais était, au début de la période étudiée, une langue beaucoup moins utilisée que la langue nationale dans la diffusion des résultats de la recherche. Toutefois, au cours des 35 dernières années, tant l'allemand que le français ont perdu de leur popularité, et ce, principalement, au profit de l'anglais. Ainsi, autour de 80 % de la littérature de ces pays (en sciences humaines et sociales, et indexée par le WoS, rappelons-le) est diffusée en anglais, contre 30 % en 1980. À l'opposé, 70 % des articles étaient en allemand ou en français en 1980, et ce pourcentage est de moins de 20 % en 2014. Il est également intéressant de noter que l'allemand en Allemagne et le français en France suivent exactement la même tendance.

Le cas du Québec est nettement différent : bien qu'on remarque là également une anglicisation croissante de la diffusion, une part plus importante des connaissances était déjà diffusée en anglais dès le début de la période étudiée. Plus spécifiquement, alors que 70 % des articles québécois en sciences humaines et sociales étaient écrits en anglais en 1980, ce pourcentage a grimpé à plus de 90 % en 2014. Les articles en français, quant à eux, sont passés de 30 % à moins de 10 %.

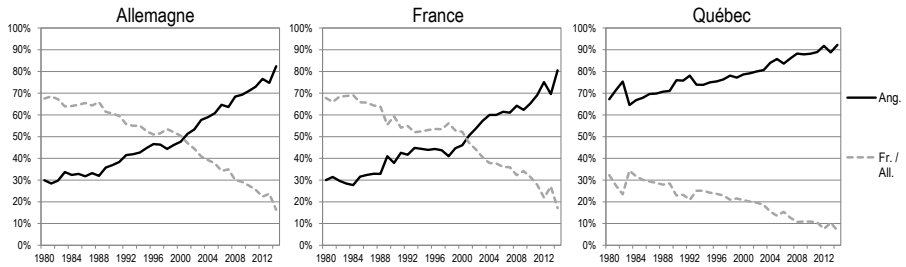


Figure 1 – Pourcentage des articles en sciences humaines et sociales écrits en anglais et en allemand (Allemagne) ou français (France, Québec), 1980-2014

On constate par ailleurs, et sans grande surprise que l'impact scientifique des articles varie de façon importante en fonction de la langue dans laquelle ils sont diffusés (figure 2). On remarque que, pour chacune des trois nations étudiées, les articles publiés en anglais obtiennent en moyenne trois fois plus de citations que ceux qui sont diffusés en français ou en allemand. Il est également à noter que pour chacun des pays, l'impact des articles dans une langue autre que l'anglais est de moins en moins important, alors que pour l'Allemagne et la France, l'impact scientifique des articles en anglais croît depuis le début des années 2000. Bien que les variations annuelles soient plus marquées pour le Québec (conséquence d'un nombre d'articles plus faible), on remarque que les tendances sont les mêmes.

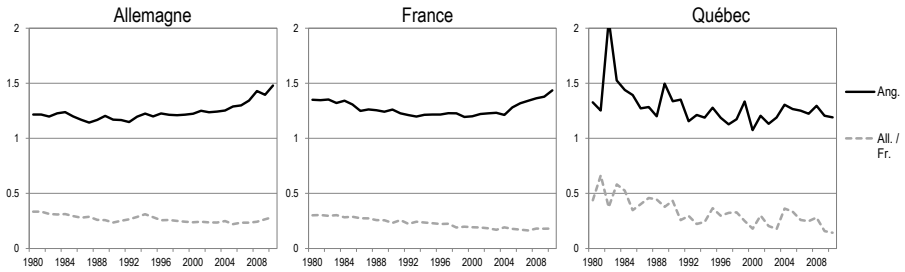


Figure 2 – Impact scientifique des articles en sciences humaines et sociales écrits en anglais et en allemand (Allemagne) ou français (France, Québec), 1980-2014

Afin de mieux comprendre les dynamiques de publication des chercheurs dans ces trois différents contextes nationaux, nous avons également compilé les lieux de publication des revues dans lesquelles les chercheurs de ces trois nations ont publié pendant la période couverte. On remarque que, tant pour les Allemands que pour les Français, les revues de leur propre pays sont le lieu de publication le plus commun, rassemblant plus de 40 % des articles. Par contre, alors que pour les Allemands, les revues nationales sont suivies des revues américaines, puis des revues britanniques, les Français privilégient légèrement les revues de leurs collègues d'outre-Manche par rapport à celles de leurs collègues d'outre-mer. Dans le cas du Québec, les revues publiées aux États-Unis arrivent en première place (37 %), avant même les revues canadiennes (27 %). Notons la place des Pays-Bas dans chacune des trois listes ; ceci est dû, principalement, à la place centrale qu'occupe l'éditeur Elsevier qui, en 2013, était responsable du quart de l'ensemble des articles publiés, tous domaines confondus.

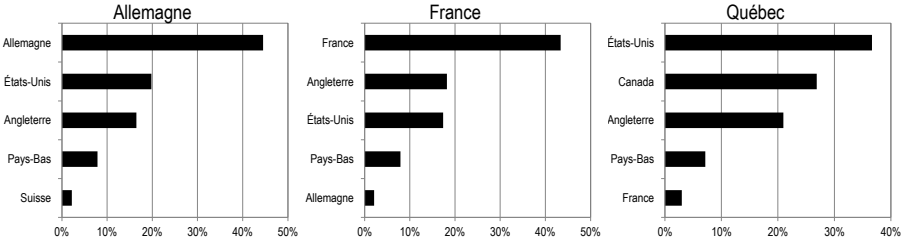


Figure 3 – Lieux de publication des revues dans lesquelles les chercheurs allemands, français ou québécois ont publié, en pourcentage des articles de sciences humaines et sociales, 1980-2014

Au cours des dernières années, bon nombre de revues nationales en sciences humaines et sociales sont passées de la langue nationale à l'anglais, dans l'espoir d'augmenter leur visibilité internationale (Gingras et Mosbah-Natanson, 2010a). La rangée du haut de la figure 4 confirme cette tendance pour l'Allemagne et le Québec : au cours des 15 dernières années, une proportion de plus en plus importante des articles allemands et québécois publiés dans les revues allemandes et canadiennes le sont en anglais. Ces tendances suggèrent que les chercheurs de ces nations ne choisissent pas de publier surtout dans des revues internationales, comme on aurait pu le croire à cause de

l'anglicisation de la recherche en sciences humaines et sociales ; en fait, ils choisissent de publier dans des revues nationales, soit, mais en anglais. Une très faible tendance similaire peut être observée pour la France. Il est possible que la tension soit en fait créée par plusieurs variables, dont : les publications dans les revues nationales en tant que choix ou en tant qu'effet de l'habitus scientifique ; les taux d'acceptation d'articles soumis à des revues internationales par des chercheurs provenant de nations où l'anglais n'est pas la (ou n'est pas la seule) langue nationale ; et la tentation de la *lingua franca* scientifique pour atteindre une plus grande visibilité, à la fois chez soi (par un effet « boule de neige ») et sur la scène mondiale. Ces dynamiques, complexes et contextuelles, mériteraient qu'on s'y attarde plus longuement ailleurs.

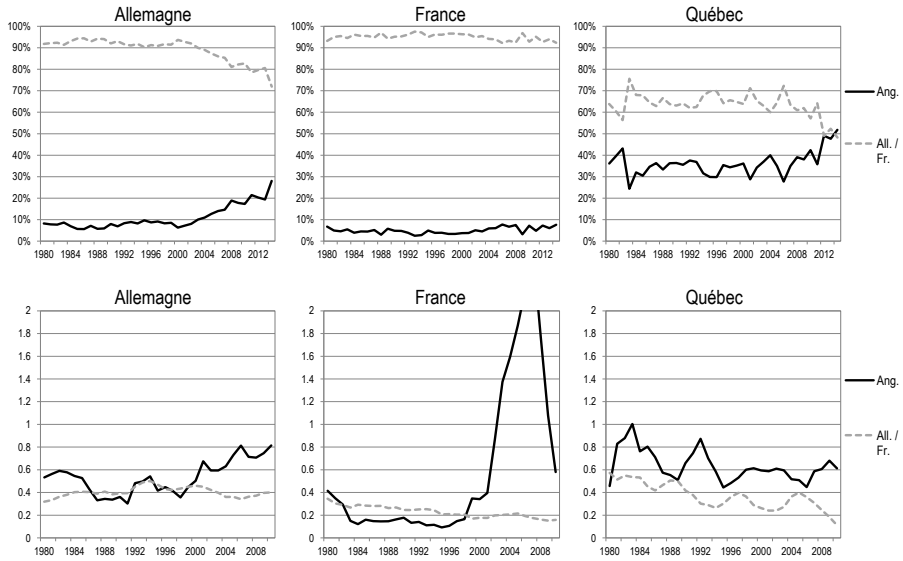


FIGURE 4 – Part des articles (allemands, français, québécois) publiés dans les revues (allemandes, françaises, canadiennes) selon leur langue (rangée du haut) et impact scientifique de ceux-ci (rangée du bas), 1980-2014 (2010 pour l'impact)

La rangée du bas de la figure 4 semble confirmer l'effet positif, en matière d'impact, du choix de publier en anglais. En effet, pour les chercheurs de chacun des pays, publier leurs résultats dans une revue nationale, mais en langue anglaise a un effet de plus en plus positif sur les citations. Pour le Québec, cet effet positif a toujours existé ; cela est sans doute dû à la prédominance de l'anglais au Canada. Pour la France et l'Allemagne, cette différence entre l'impact des travaux en anglais et ceux écrits dans la langue nationale est récente. Elle est peut-être due à un biais de sélection – les chercheurs choisissent de diffuser les travaux qu'ils considèrent comme étant les plus importants en langue anglaise – ou encore à un effet d'utilisation des bases de données bibliographiques pour le repérage, puisque celles-ci permettent aux autres chercheurs de trouver les articles pertinents pour leurs propres travaux, indépendamment des revues dans lesquelles ils sont publiés et beaucoup plus facilement. Cela est donc peut-

être un effet supplémentaire de l'ère numérique sur lequel il serait bon de continuer à s'interroger.

Discussion et conclusion

Malgré les limites du WoS pour l'étude des sciences humaines et sociales – exclusion des monographies (Larivière *et al.*, 2006) et surreprésentation des revues anglo-américaines (Archambault *et al.*, 2006) – force est de constater que l'impact clairement supérieur des publications en anglais pourrait être qualifié d'effet Matthieu pour la langue, à l'instar de celui que Merton (1968) avait établi pour les chercheurs et que d'autres ont élargi aux revues (Larivière et Gingras, 2010 ; Schubert et Michels, 2013). Plus l'écart entre l'impact des publications en anglais et celui des publications dans les langues nationales se fait grand, plus les chercheurs ont tendance à vouloir publier dans la *lingua franca* de la science, et ce, même dans leurs propres revues nationales. On ne s'étonne donc pas de voir une inversion, au cours des 35 dernières années, de la proportion des articles en anglais contre celles des articles dans les langues allemande et française, et un écart grandissant allant dans le même sens au Québec.

Ces tendances suggèrent que les choix de publication des chercheurs introduisent un biais de sélection en faveur d'une diffusion en anglais des résultats de recherche les plus probants et, en toutes probabilités, les plus susceptibles d'être cités. Comme l'anglais est déjà la langue de choix en sciences naturelles et médicales, on peut se demander s'il reste véritablement des disciplines ou des objets d'étude pour lesquels la diffusion en langue nationale est un atout, et quel capital symbolique est accordé à la langue par les chercheurs comme par les institutions qui les évaluent.

Bourdieu (2001) écrivait que « le fait de remplacer *recognition* par capital symbolique [...] induit une vision différente du monde scientifique » ; à ses yeux, la vision mertonienne du *reward system of science* présente un champ où l'autorégulation par la communauté fait en sorte qu'« il n'y a pas de luttes à propos de l'enjeu des luttes » (p. 28). Dans les nations où la langue demeure un pilier identitaire et d'appartenance, on peut – et sans doute on doit – se poser la question de cette langue comme enjeu, puisqu'elle est aussi, de manière intrinsèque, un objet et un outil de lutte à l'échelle internationale. Dès lors, nous posons la question de ce qui a le plus de valeur : une reconnaissance idéologique et nationale ou la *recognition* internationale et mesurable d'un Facteur d'Impact plus élevé ?

Remerciements

Les auteurs remercient le comité scientifique du colloque, ainsi que Stéphane Grivelet et Amélie Nadeau, de l'AUF, pour leur rôle dans l'organisation du colloque. Ils remercient également les participants pour leur contribution aux échanges vifs et dynamiques qui ont animé les séances de l'axe 3.

Après sa présentation au colloque de l'AUF, une version abrégée de ce texte a été publiée en ligne sous la forme d'une courte chronique, intitulée « Langues et diffusion de la recherche : le cas des sciences humaines et sociales », dans *Découvrir : le ma-*

gazine de l'ACFAS : http ://www.acfas.ca/publications/decouvrir/2015/11/langues-diffusion-recherche-cas-sciences-humaines-sociales.

Bibliographie

Archambault, É., Vignola-Gagné, É., Côté, G., Larivière, V. & Gingras, Y. (2006). Benchmarking scientific output in the social sciences and humanities : The limits of existing databases. *Scientometrics*, 68(3), 329-342.

Buela-Casal, G., Perakakis, P., Taylor, M. & Checa, P. (2006). Measuring internationality : Reflections and perspectives on academic journals. *Scientometrics*, 67(1), 45-65. DOI : 10.1556/Scient.67.2006.1.4.

Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris : Raisons d'agir.

Cronin, B. (2005). *The Hand of Science : Academic Writing and Its Rewards*. Lanham, MD : Scarecrow Press.

Gingras, Y. & Mosbah-Natanson, S. (2010a). Where are social sciences produced ? *World Social Science Report 2010 : Knowledge Divides*. Paris : UNESCO / International Social Sciences Council, p. 149-153.

Gingras, Y. & Mosbah-Natanson, S. (2010b). Les sciences sociales françaises entre ancrage local et visibilité internationale. *European Journal of Sociology*, 51(2), 305-321.

Gnutzmann, C. & Rabe, F. (2014). "Theoretical subtleties" or "text modules" ? German researchers' language demands and attitudes across disciplinary cultures. *Journal of English for Academic Purposes*, 13(2014), 31-40. DOI :10.1016/j.jeap.2013.10.003.

Kirchik, O., Gingras, Y. & Larivière, V. (2012). Changes in publication languages and citation practices and their effect on the scientific impact of russian science (1993–2010). *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 63(7), 1411-1419. DOI : 10.1002/asi.22642.

Larivière, V., Archambault, É., Gingras, Y. & Vignola-Gagné, É. (2006). The place of serials in referencing practices : Comparing natural sciences and engineering with social sciences and humanities. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 57(8), 997-1004.

Larivière, V. & Gingras, Y. (2010). The impact factor's Matthew Effect : A natural experiment in bibliometrics. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 61(2), 424-427. DOI : 10.1002/asi.21232.

Larivière, V., Haustein, S. & Mongeon, P. (2015). The oligopoly of academic publishers in the digital era. *PLOS ONE*, 10(6) : e0127502. doi :10.1371/ journal.pone.0127502.

Merton, R. K. (1968). The Matthew effect in science – The reward and communication systems of science are considered. *Science*, 159(3810), 56-63. Repéré sur : http ://www.jstor.org/stable/1723414.

Schubert, T. & Michels, C. (2013). Placing articles in the large publisher nations : Is there a "free lunch" in terms of higher impact ? *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 64(3), 596-611. DOI : 10.1002/asi.22759.

La traduction en sciences humaines et sociales au Canada

Dynamiques générales et impact du PAES

Jean-Philippe Warren
Concordia University (Canada)

Ce n'est que récemment que la traduction a commencé à faire l'objet d'études en sciences sociales et humaines (SHS) afin d'en comprendre la dynamique propre, prenant le relais des abondants travaux qui existent déjà sur ce sujet en littérature. Jusqu'à récemment, il était en effet admis que la traduction des œuvres littéraires exigeait une expertise particulière, faite pour moitié de connaissance des langues et pour autre moitié de familiarité culturelle, expertise qui n'avait pas son répondant dans les domaines scientifiques où la technique l'aurait emporté sur le style, ou encore, si l'on préfère, où le fond serait plus important que la forme. Pourtant, force est d'admettre que la circulation plus ou moins fluide des idées en SHS ne dépend pas seulement de la relative polyglossie des chercheurs, mais aussi de leur capacité à intégrer des systèmes de pensée différents et des réseaux de promotion (scientifiques ou intellectuels) spécifiques. Comme le note avec justesse Gisèle Sapiro, les obstacles aux échanges entre chercheurs tiennent autant, sinon plus, à des facteurs culturels ou politiques qu'à des facteurs économiques, les principes de sélection et les critères de jugement changeant d'une région à l'autre au point de compromettre la réception en langues vernaculaires des œuvres initialement publiées dans une langue étrangère [1].

À l'évidence, la dynamique de la traduction est différente selon qu'il s'agisse d'articles et de livres. Peu d'articles scientifiques sont traduits et publiés tels quels dans des revues évaluées par les pairs. Soit les articles scientifiques traduits sont reproduits

1. Gisèle Sapiro, « Préambule : les raisons de traduire », dans G. Sapiro (dir.), *Traduire la littérature et les sciences humaines. Conditions et obstacles*, p. 15-24. Gisèle Sapiro, « Les obstacles économiques et culturels à la traduction », dans G. Sapiro (dir.), *Traduire la littérature et les sciences humaines. Conditions et obstacles*, p. 25-53. Sylvie Bosser, « Pratiques et représentations de la traduction en sciences humaines et sociales : éditeurs généralistes et maisons d'édition savantes », p. 224-247. Johan Heilbron et Gisèle Sapiro (dir.), « Traduction : les échanges littéraires internationaux », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 144, 2002.

dans des ouvrages collectifs (anthologies ou autres), sans évaluation externe, soit ils subissent des remaniements importants afin de les adapter aux règles éditoriales de la nouvelle revue qui les accueille, ce qui en facilite la réception. Pour qui s'intéresse à la traduction en SHS, il est par conséquent préférable de prendre pour corpus les ouvrages, lesquels sont confrontés à des traditions culturelles et éditoriales d'autant plus fortes qu'elles ne sont pas médiatisées par la grille de lecture (implicite ou explicite) imposée par les revues (grille qui comprend l'historique du périodique, la thématique du numéro, l'introduction générale au dossier, etc.), traditions qui n'ont pas leur équivalent dans le monde de l'édition des livres, et ce, malgré l'existence, entre autres, de collections ou de préfaces ; cela dit sans minorer ou banaliser les facteurs externes qui conditionnent, dans un cas comme dans l'autre, la réception des travaux des chercheurs et qui ont pour résultat de pondérer, voire d'annuler dans certains contextes, « la force intrinsèque de l'idée vraie », pour reprendre les mots de Spinoza [2].

Le Canada représente un cas de figure particulièrement intéressant. Pays bilingue où se côtoient deux langues centrales dans le champ international des SHS, le Canada s'est doté depuis plus de 40 ans de leviers institutionnels afin d'encourager le dialogue entre les deux communautés linguistiques. Il importe donc de revenir sur les réalisations concrètes du programme mis en place afin, d'une part, de mieux cartographier le réseau des échanges qu'ils dessinent et, d'autre part, de mesurer leur impact réel dans l'espace général des SHS. Pour ce faire, nous avons mesuré la fréquence approximative des références aux ouvrages traduits subventionnés par le Prix d'auteurs à l'édition savante (PAES) tout en cherchant, vu la faible quantité de notre échantillon, à jauger le rayonnement qualitatif que ces œuvres ont eu dans le champ savant à partir du contenu des comptes rendus. Reprenant une grille simple définie à partir des capitaux symboliques et sociaux en jeu, nous tâchons de présenter une meilleure appréciation de l'impact des sommes investies dans la traduction d'ouvrages scientifiques canadiens dans le domaine des SHS.

Les facteurs de réception en SHS

Afin de favoriser la diffusion dans l'autre langue officielle du Canada de travaux originaux en langue française ou anglaise, le gouvernement fédéral du Canada a mis sur pied le Prix d'auteurs pour l'édition savante (PAES) qui, aujourd'hui, gère un budget de 1,5 million de dollars. Le PAES permet l'octroi de 180 subventions de 8 000 $ pour la publication d'un ouvrage et de cinq subventions de 12 000 $ pour la traduction [3]. Cela signifie que les traductions représentent en théorie moins de 3 % des livres savants subventionnés. En fait, le nombre de traductions est encore moindre. La liste qui recense les titres de 1997 à 2014 comprend 45 ouvrages. Sur ces 45 titres subventionnés, 13 projets n'ont jamais ou pas encore abouti. Nous arrivons donc à une

2. Dans leur excellent article sur les revues *Population* et *Revue française de sociologie*, Yves Gingras et Sébastien Mosbah-Natanson concèdent que « [le] cas de la traduction des ouvrages des sciences sociales, par opposition aux articles de revues savantes, est une question entièrement différente qui relève du champ de l'édition que nous n'aborderons pas ici » (« Les sciences sociales françaises entre ancrage local et visibilité internationale », *European Journal of Sociology*, vol. 51, 2010, p. 306).

3. *Rapport du Prix d'auteurs pour l'édition savante. Année financière du programme 2014-2015*, Ottawa, Fédération des sciences humaines, 2015. Jusqu'à 2014, un ouvrage devait avoir été publié dans sa langue originale avant la soumission d'une demande pour être admissible à une subvention de traduction, ce qui n'est plus le cas.

liste de 32 titres publiés, 15 publiés en anglais dans leur version originale et 15 en français, auxquels s'ajoutent deux traductions du russe vers l'anglais qui ne seront pas analysées dans le présent article. Ainsi, de 1997 à 2014, 32 subventions à la traduction ont été accordées, ce qui donne une moyenne de moins de deux traductions par année (1,78 pour être exact). On a l'impression d'une goutte d'eau perdue dans l'océan.

Le Canada ne fait pas figure d'exception à cet égard. Vincent Hoffman-Marttinot est arrivé à un constat semblable pour les traductions en français des ouvrages de sciences politiques et de sociologie allemands. De 1994 à 2000, à peine sept traductions par an ont paru pour ces deux disciplines, avec pour résultat que la littérature dans ces domaines est très peu connue en France [4]. Les traductions concernent au premier chef les grands classiques, comme les œuvres désormais canoniques de Max Weber ou de Georg Simmel (des auteurs qui non seulement sont disparus depuis longtemps, mais ont aussi été largement traduits dans d'autres langues), laissant dans l'ombre les auteurs contemporains. S'interrogeant sur les raisons de ce désintérêt des éditeurs français pour les sciences politiques et la sociologie allemandes actuelles, Hoffmann-Martinot propose les explications suivantes : le faible rayonnement scientifique des sciences sociales allemandes (hypothèse jugée peu crédible compte tenu de la production substantielle des chercheurs allemands dans ce domaine) ; l'imposition de l'anglais comme *lingua franca*, ce qui conduit les praticiens allemands à s'investir dans l'espace anglo-saxon au détriment du français ; le faible intérêt des chercheurs français pour ce qui se fait en Allemagne. Il lui aurait fallu aussi mentionner les difficultés inhérentes au processus de traduction lui-même qui freinent l'enthousiasme des éditeurs pour les œuvres produites dans une autre langue.

Il est évident que le contenu même d'un livre favorise (ou non) sa traduction. Les arguments pour appuyer une traduction reposent, d'une part, sur l'accessibilité du livre et, d'autre part, sur la pertinence du sujet pour le public de l'autre langue. Il n'est pas surprenant de voir dans la liste du PAES des ouvrages publiés d'abord en anglais qui ont pour sujet le Québec francophone. Ainsi, l'ouvrage de Colin M. Coates porte sur la société québécoise sous le régime seigneurial et sa traduction en langue française semblait donc naturelle. Le livre de Donald Fyson étudie la justice criminelle ordinaire au Québec et au Bas-Canada, un sujet dont les sources archivistiques sont majoritairement françaises. Emma Anderson base son analyse sur le récit d'un homme né au sein d'une communauté d'Innus le long du fleuve Saint-Laurent dans ce qui est aujourd'hui le Québec et ayant été envoyé en France par des missionnaires catholiques pour y être éduqué pendant cinq ans.

À l'inverse, des ouvrages publiés originellement en français et traduits en anglais ont un sujet qui n'appartient pas en propre à l'univers francophone. Sylvie Poirier a initialement publié *Les jardins du nomade* en français ; toutefois, le sujet en est l'Australie, et sa traduction s'imposait donc, ce qui sera fait sous le titre *A World of Relationships. Itineraries, Dreams, and Events in the Australian Western Desert*. D'autres ouvrages traduits signés par des auteurs francophones ont des sujets transnationaux. L'ouvrage de Louise Ladouceur avait, déjà en français, un titre bilingue : *Making the Scene. La*

4. « Weber, Simmel, Habermas – et voilà tout ? », dans Fritz Nies (dir.), *Les enjeux scientifiques de la traduction. Échanges franco-allemands en sciences humaines et sociales*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2004, p. 215-216.

traduction du théâtre d'une langue officielle à l'autre. Pensons aussi aux ouvrages qui adoptent une perspective comparative, dont *Redécouvrir l'histoire mondiale, sa dynamique économique, ses villes et sa géographie* de Luc-Normand Tellier (traduit sous le titre *Urban World History*), *Les majorités fragiles et l'éducation. Belgique, Catalogne, Irlande du Nord, Québec*, de Marie McAndrew (traduit sous le titre *Fragile Majorities and Education. Belgium, Catalonia, Northern Ireland, and Quebec*), ainsi que *Genèse des nations et cultures du nouveau monde* de Gérard Bouchard (traduit sous le titre *The Making of the Nations and Cultures of the New World : An Essay in Comparative History*). L'ouvrage de Jane Jenson et Mariette Sineau traduit sous le titre *Who Cares ?* est issu d'une étude appuyée notamment par les Caisses nationales des allocations familiales, une branche de l'État français, et analyse les politiques sociales en France, en Italie, en Suède et plus généralement au sein de l'Union européenne.

On peut dresser la règle générale selon laquelle les traductions vers le français touchent le plus souvent à des sujets locaux, tandis qu'il arrive plus régulièrement que les traductions vers l'anglais portent sur des thématiques comparatives ou globales, comme *Dérive globale* de Dorval Brunelle, qui aborde la question de la mondialisation marchande. Autrement dit, l'indexicalité est plus forte pour les œuvres traduites en français, alors que l'enracinement local est moins perceptible dans le cas des traductions vers l'anglais. Déjà, en 1977, Philip Straford avait relevé que 60 % des essais traduits de l'anglais au français portaient sur le Québec, tandis que seulement 20 % des traductions du français vers l'anglais traitaient de sujets touchant au reste du Canada [5]. Il semble que la tendance s'est maintenue jusqu'à aujourd'hui.

L'idée selon laquelle la traduction nourrirait un meilleur dialogue entre les deux communautés linguistiques canadiennes n'est donc pas évidente : les ouvrages extraduits de l'anglais parlent surtout du Québec, et les ouvrages extraduits du français abordent des sujets plus internationaux que canadiens. Le Canada n'est pas le seul exemple où se joue, à l'intérieur des dynamiques de traduction, une tension entre le local et le global. Le phénomène a aussi été noté pour la France par Gisèle Sapiro et Ioana Popa, les deux chercheures observant que « les ouvrages d'histoire ayant le plus de chance d'être traduits en français sont en effet ceux qui traitent de la France ou de l'Europe [6] ». Sapiro et Popa ne nous disent pas si les auteurs français qui ont le plus de chances d'être traduits publient sur des sujets délocalisés ou des thématiques qui s'offrent à des questionnements abstraits, mais la réception de la *French Theory* aux États-Unis semble abonder en ce sens [7].

À l'évidence, le capital social d'un auteur ne peut être négligé dans le processus qui mène à la traduction d'un livre savant. Par rapport à leurs collègues canadiens, les auteurs subventionnés par le PAES ont davantage de chances de graviter dans les deux communautés linguistiques à la fois, ayant acquis une familiarité plus forte avec les mondes de l'édition anglophone et francophone. Bernard Lonergam, dont on a tra-

5. Philip Stratford, *Bibliography of Canadian Books in Translation : French to English and English to French / Bibliographie de livres canadiens traduits : de l'anglais au français et du français à l'anglais*, Ottawa, HRCC/CCRH, 1977, p. xvi.

6. Gisèle Sapiro et Ioana Popa, « Traduire les sciences humaines et sociales : logiques éditoriales et enjeux scientifiques », p. 122.

7. François Cusset, *French Theory. Foucault, Derrida, Deleuze & Cie et les mutations de la vie intellectuelle aux États-Unis*, Paris, La Découverte, 2003.

duit le livre sur l'éducation, est un prêtre jésuite né au Québec et ayant enseigné au Loyola College, à Montréal. D'ailleurs, la maison d'édition Guérin, qui l'a traduit, est l'un des rares éditeurs franco-québécois à avoir aussi un catalogue en langue anglaise. La traduction du livre collectif dirigé par Jane Jenson et Mariette Sineau a sûrement bénéficié du fait que Jenson a étudié à l'Université McGill et a soutenu son doctorat à l'Université Rochester. Professeure invitée à l'Université Harvard où elle a occupé, en 1988-1989, la Chaire Mackenzie King en études canadiennes, ainsi qu'à l'Université d'Augsburg, à l'Université libre de Berlin et à la European University Institute de Florence, Janson est solidement intégrée à un réseau académique nord-américain et européen. Quant à lui, Colin Coates est président d'une association bilingue, la Canadian Studies Network – Réseau d'études canadiennes, et il est un spécialiste de l'histoire du régime français au Canada. Emma Anderson, qui a fait son doctorat à Harvard, est professeure au Département d'études anciennes et de sciences des religions de l'université d'Ottawa, une université officiellement bilingue. Donald Fyson est un anglophone qui enseigne au Département des sciences historiques de la très française Université Laval, tandis que, à l'inverse, Michel Ducharme est un francophone qui enseigne l'histoire à la University of British Columbia. Bref, la traduction est facilitée par l'appartenance des auteurs aux deux communautés linguistiques à la fois.

La réception de l'ouvrage traduit de Daniel Dagenais, *The (Un)Making of the Modern Family*, illustre l'importance de s'inscrire dans des réseaux scientifiques nationaux pour qui cherche à s'imposer dans un champ linguistiquement étranger. Le seul compte rendu paru sur la traduction insistait sur le fait que l'auteur avait négligé de discuter des travaux des chercheurs canadiens-anglais, et tout particulièrement des chercheures, qui se trouvaient étonnement absents de la bibliographie. « *The book provides a wonderful illustration of the age-old "two solitudes" in Canada. Virtually none of the English-language researchers working in family studies over the past thirty years is even mentioned in this book*[8]. » Le fait de ne pas débattre avec les chercheurs qui assurent la réception d'un livre empêche en retour l'auteur de devenir un interlocuteur. Un ouvrage écrit pour un public de langue française, avec des références francophones, une bibliographie principalement francophone et des dialogues avec des auteurs francophones a peu de chances d'intéresser un public anglophone. Cela est d'autant plus vrai que les lieux de médiation sont rares. Il n'y a pas, chez les éditeurs de langue anglaise, de collections dédiées à la littérature en SHS francophone. Du côté des éditeurs de langue française, la seule collection qui existe est celle dirigée par Guy Laforest aux Presses de l'Université Laval (une maison d'édition basée à Québec), appelée Prisme, laquelle entend réserver « une place de choix [...] à des traductions d'essais importants écrits par des auteurs anglophones du Québec et du Canada ». Cette « place de choix » consiste pour l'instant en 3 traductions sur un total de 40 titres[9]. Il n'y a pas de programmes d'échanges systématiques entre professeurs des universités canadiennes-anglaises et canadiennes-françaises. Il existe toutefois des revues bilingues qui servent de lieux importants de médiation afin de briser quelque peu l'isolement des deux groupes linguistiques.

8. Maureen Baker, p. 238.

9. Un livre a été écrit par plusieurs auteurs à moitié en français et à moitié en anglais, puis traduit dans l'une et l'autre langue afin d'offrir un ouvrage entièrement anglais et un autre entièrement français.

La présence des auteurs sur la scène médiatique (définie ici dans un sens très large qui englobe les événements publics du champ académique) n'est pas sans influencer la réception de leurs œuvres. On le sait depuis longtemps pour la littérature, mais la démonstration n'a jamais été tentée, à notre connaissance, pour les travaux savants [10]. Le romancier québécois qui cartonne au Québec a souvent droit à un traitement plus tiède ailleurs, et cela ne tient pas seulement au fait que ses romans auraient une résonance plus forte dans le terreau de la culture qui les a produits, mais aussi à des stratégies de mise en marché qui gouvernent la réception des œuvres.

Pour tester cette hypothèse en ce qui concerne les SHS, nous avons établi une liste des 430 titres publiés en science politique, en sociologie, en histoire, en anthropologie et en économie par les Presses de l'Université Laval. Le résultat est conforme aux attentes (voir tableau 1). Plus on s'éloigne de la scène québécoise, plus les chances d'être discuté dans « Érudit » (une plateforme électronique qui englobe la vaste majorité des revues scientifiques de langue française au Canada) sont minces – ce qui n'empêche pas, bien sûr, d'obtenir une meilleure réception ailleurs. Les références à des livres publiés par des Québécois (incluant les chercheurs de l'Université d'Ottawa) sont environ deux fois plus nombreuses que celles à des livres publiés par des auteurs du reste du Canada et près de trois fois plus nombreuses que celles à des livres publiés par des auteurs de l'extérieur du Canada. On constate qu'un auteur qui n'est pas intégré dans les réseaux locaux a du mal à percer le marché académique et à s'imposer comme interlocuteur valable.

Tableau 1 – Rayonnement des livres selon l'aire géographique des auteurs publiés par les Presses de l'Université Laval (dans les domaines de la science politique, de la sociologie, de l'histoire, de l'anthropologie et de l'économie). Nombre de références sur la période, 1950-2014

Ouvrages signés par un seul auteur	**Nombres d'auteurs**	**Références dans Erudit**	
		Nombre	**Moyenne**
Auteurs du Québec*	302	468	1,55
Auteurs du reste du Canada (ROC)	53	43	0,81
Auteurs étrangers	75	46	0,61

* Incluant l'Université d'Ottawa

Le fait que l'auteur traduit ne soit pas assez présent, et donc connu, sur la scène locale, peut refroidir les volontés des éditeurs d'en assurer la traduction, que celle-ci soit subventionnée ou non. Fernand Dumont, intellectuel reconnu au Québec, n'a pas de rayonnement médiatique dans le reste du Canada, et la traduction de ses œuvres risque donc de sombrer dans l'indifférence, ce qui explique pourquoi un seul de ses titres a été traduit, celui portant sur la crise d'octobre (un sujet politiquement chaud en 1971). Au contraire, l'historienne Esther Delisle, dont les travaux sur l'antisémitisme québécois trouvaient dans les années 1990 un écho immédiat dans les débats canadiens-anglais,

10. Vincent Hoffman-Martinot note au passage que la régularité des traductions des livres de Jürgen Habermas « est due surtout à son engagement incessant dans les débats publics en Europe et à sa forte présence médiatique ». (« Weber, Simmel, Habermas – et voilà tout ? », dans Fritz Nies (dir.), *op. cit.*, p. 217.)

a été traduite avec empressement (mais sans subvention du PAES). Ainsi, son livre *Le traître et le juif : Lionel Groulx. Le Devoir et le délire du nationalisme d'extrême droite dans la province de Québec (1929-1939)* a paru chez une maison d'édition anglaise de Montréal l'année après sa sortie en français [11]. À noter que son ouvrage suivant a paru d'abord en anglais, puis dans une traduction en français [12], ce qui est un indicateur du public cible de l'auteur. La visibilité d'un chercheur est donc conditionnée par sa capacité à s'inscrire dans des controverses qui débordent le strict champ scientifique et lui assure une visibilité qui n'est pas purement universitaire. Nous arrivons par conséquent au constat que, entre les ouvrages de vulgarisation et les essais à caractère plus polémique, la production scientifique qui ne porte pas sur l'autre communauté linguistique tend à attirer peu de traducteurs [13].

Conclusion

Le vœu pieux d'une traduction plus soutenue des SHS se bute à un obstacle majeur, celui des dynamiques propres aux champs scientifiques de chaque aire nationale [14]. La traduction d'un auteur ne suffit pas à faire connaître une œuvre. Celle-ci a besoin, projetée hors de son contexte originel de production qui lui donne son sens premier, d'être soutenue par des réseaux institutionnels qui en facilitent la réception. L'histoire des subventions à la traduction du gouvernement canadien offre une belle illustration de l'opacité relative des champs scientifiques nationaux. Depuis 40 ans, le nombre de traductions qui passe par le PAES est extrêmement modeste, l'empressement des éditeurs à traduire un ouvrage savant déclinant même depuis les années 1980.

La situation aurait sans doute été différente pour des communautés linguistiques qui entretiennent des rapports de collaboration étroits (comme les États-Unis et Israël) ou, à l'opposé, qui ont établi des rapports de domination académique qui favorisent l'extraduction à sens unique [15]. Les États-Unis occupent une position dominante dans le monde, position dominante qui profite aux chercheurs américains, ceux-ci étant plus facilement traduits en de multiples langues. De tels rapports de force n'existent pas aussi clairement au Canada. Aussi, on ne peut pas dire que le Canada anglais représente la métropole scientifique des SHS du Québec francophone – et encore moins

11. Esther Delisle, *Le traître et le juif : Lionel Groulx. Le Devoir et le délire du nationalisme d'extrême-droite dans la province de Québec (1929-1939)*, Outremont, L'Étincelle, 1992. Traduction anglaise : *Anti-Semitism and Extremist Right-Wing Nationalism in French Canada from 1929 to 1939*, Westmount, Robertson Davies publishing, 1993.

12. Esther Delisle, *Myths, Memory & Lies. Quebec's Intelligentsia and the Fascist Temptation (1939-1960)*, Westmount, Robertson Davies Multimedia, 1998. Version française : *Mythes, mémoire et mensonges : l'intelligentsia du Québec devant la tentation fasciste (1939-1960)*, trad. Madeleine Hébert, Westmount, Éditions Multimédia Robert Davies, 1998.

13. Ce qui est vrai d'autres sociétés. « Tiraillées entre l'édition littéraire et l'édition savante, elles [les traductions en sciences humaines et sociales] obéissent en France à des principes qui relèvent aussi bien du champ intellectuel que du champ académique. » (Gisèle Sapiro et Ioana Popa, « Traduire les sciences humaines et sociales : logiques éditoriales et enjeux scientifiques », p. 137.)

14. Yves Gingras, « La valeur d'une langue dans un champ scientifique », *Recherches sociographiques*, vol. XXV, n° 2, mai-août 1984, p. 286-296. Alice Berrichi, « La traduction en sciences sociales », *Traduire. Revue française de la traduction*, 227, 2012.

15. La traduction est une bonne mesure, en effet, des rapports de force entre cultures nationales. Gisèle Sapiro, « Conclusion », dans G. Sapiro (dir.), *Traduire la littérature et les sciences humaines. Conditions et obstacles*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication, 2012, p. 371-379. Gisèle Sapiro (dir.), *Rapports de force et échelles de grandeur sur le marché de la traduction. Les obstacles à la circulation des œuvres de littérature et de sciences humaines à l'ère de la mondialisation*, Centre européen de sociologie et de science politique, juillet 2011.

l'inverse. La production québécoise en français est, pour les Canadiens anglais, un espace scientifique négligeable, et la réciproque demeure vraie : les Québécois francophones considèrent le Canada anglais comme un champ scientifique très peu important par rapport aux États-Unis et à la France. Nous rejoignons ici la conclusion d'une étude pionnière réalisée il y a une dizaine d'années par François Rocher sur la science politique canadienne. Cherchant à savoir si les auteurs canadiens-anglais prenaient en compte les écrits de leurs collègues francophones, Rocher a analysé les bibliographies de 79 livres afin d'en extraire (une fois expurgés les articles de journaux et les documents gouvernementaux) 26 040 références. Les chercheurs canadiens francophones représentaient seulement 5 % des références bibliographiques, une sous-représentation qui ne pouvait s'expliquer ni par leur poids démographique, ni par leur faible performance en recherche, ni par leurs sujets d'étude, ni encore par leurs approches méthodologiques. Pour Rocher, la persistance des « deux solitudes » entre les deux communautés linguistiques s'expliquait bien davantage par les relations de pouvoir à l'intérieur du champ universitaire [16].

Pour Rocher, ces relations de pouvoir étaient l'indice d'une situation néocoloniale, les auteurs canadiens-anglais traitant avec indifférence les chercheurs situés en périphérie. Mais le facteur identifié par Rocher est, selon nous, loin d'être exclusif. En effet, la persistance des « deux solitudes » dépend aussi des habitus de recherche développés au cours des études, des réseaux institutionnels et des capacités de publiciser les œuvres. Les sciences sociales canadiennes demeurent francocentriques ou anglocentriques pour d'autres motifs que le simple préjugé. C'est aussi faute de s'inscrire dans des réseaux de diffusion efficaces que les auteurs traduits, à la merci des capacités de publicité d'éditeurs sans ressources (les essais savants représentant le domaine le moins lucratif du marché de l'édition), se retrouvent isolés et perdus dans un champ où ils peuvent difficilement s'établir comme interlocuteurs. Les rapports de force dans le monde académique relèvent en grande partie de capitaux sociaux et symboliques qui donnent aux œuvres leur visibilité en dehors très souvent de leur valeur scientifique intrinsèque. Par exemple, les auteurs polémiques ont plus de chance d'être discutés dans un champ scientifique qui chevauche, dans les domaines des SHS, le champ politique, nonobstant la teneur académique de leurs écrits. Traduire un livre en s'imaginant qu'il peut établir sa crédibilité et sa notoriété simplement grâce à « la force de l'idée vraie » est par conséquent un leurre auquel cèdent trop facilement les organismes subventionnaires.

16. « This study clearly demonstrates that power relations are also exercised in the field of science. » (François Rocher, « The end of the "Two Solitudes"? The presence (or absence) of the work of French-speaking scholars in Canadian politics », *Canadian Journal of Political Science*, vol. 40, n° 4, décembre 2007, p. 849.

Hypothèses, une plateforme plurilingue pour le blogging scientifique

Delphine Cavallo [1]

Responsable du pôle information scientifique, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, AMU, EHESS, UAPV), Marseille (France)

L'objet de cet article est de montrer, à partir de l'expérience d'une plateforme de *blogging* scientifique, comment les nouveaux modes de communication scientifique permettent de penser techniquement et éditorialement le multi- et le plurilinguisme dans la recherche. Pour ce faire, je m'appuierai sur l'exemple d'Hypothèses [2], plateforme de carnets de recherche en sciences humaines et sociales créée et développée par le Centre pour l'édition électronique ouverte, à Marseille. En déclinant les différentes étapes de la prise en charge de la pluralité des langues des utilisateurs de la plateforme – lecteurs et *blogueurs* –, je montrerai comment l'infrastructure a choisi de répondre aux enjeux de la pluralité linguistique dans la recherche.

L'objectif du développement de la plateforme est de valoriser la recherche francophone en l'insérant dans un espace plurilingue, de manière à refléter les conditions réelles de production de la recherche et de la communication scientifique. À ce titre, le *blogging* scientifique, en tant que nouveau mode de communication des chercheurs, est largement perméable au plurilinguisme et à la circulation des langues, en raison notamment de la fluidité des contenus et de la rapidité de la publication. Espace de communication directe et immédiate, le blogging offre davantage de liberté dans le choix de la langue utilisée par le chercheur qu'un article dans une revue ou un chapitre de livre. Il peut ainsi dans son blog reproduire son intervention dans un colloque dans la langue où elle a été prononcée, dialoguer avec des spécialistes de son objet dans la langue de ceux-ci, analyser ses sources en naviguant entre la langue de celles-ci et sa langue d'exercice professionnel.

1. Je tiens à remercier Laurent Gajo, Nadine Desrochers et Vincent Larivière, animateurs, ainsi que l'ensemble des participants à l'atelier 3 de ce colloque pour la qualité des échanges durant les deux jours qui nous ont réunis.

2. hypotheses.org.

Comment rendre compte de cette richesse linguistique, inhérente à la pratique scientifique en sciences humaines et sociales, sur une plateforme d'abord pensée dans un espace francophone ? La construction du plurilinguisme de la plateforme Hypothèses s'est faite en plusieurs étapes, correspondant à différents degrés de prise en charge de la diversité linguistique des différents types d'utilisateurs d'Hypothèses (lecteurs, carnetiers, communautés scientifiques). Chacune de ces étapes correspond à un enjeu de valorisation du multi- et plurilinguisme dans les sciences humaines et sociales, auquel nous avons tenté d'apporter une réponse à la fois technologique et éditoriale.

1 Hypothèses, plateforme de blogging pour les sciences humaines et sociales

Créée en 2008, Hypothèses est la première plateforme de *blogging* scientifique dédiée aux sciences humaines et sociales à l'échelle francophone. Elle s'intègre dans un écosystème plus large, celui d'OpenEdition [3], dont la plateforme de carnets est l'un des quatre piliers, au même titre que Calenda [4] (calendrier des SHS, créé en 2000), Revues.org [5] (plateforme de revues électroniques, créée en 1999) et OpenEdition Books [6]. OpenEdition est développé et porté par le Centre pour l'édition électronique ouverte [7]. Fin 2015, Hypothèses compte plus de 1 300 carnets à son catalogue [8], animés par plus de 2 000 carnetiers.

L'invention d'Hypothèses répond à la diffusion de nouveaux usages d'écriture par les chercheurs, ceux du *blogging* scientifique. Jusque-là surtout réalisée de manière éparse, sur des plateformes de *blog* grand public, cette pratique de communication scientifique directe (entre le chercheur et son lecteur, qu'il soit de l'académie ou non) avait besoin de franchir un pas vers davantage de structuration et de valorisation de ses productions. L'appellation « carnets » consiste en une double traduction, vers l'académie et vers la langue française. Le choix d'un terme de la langue française, alors que le terme « blog » est largement utilisé par les francophones, permet une distanciation vis-à-vis de l'objet purement technique et/ou ludique, donc de l'insérer dans un espace conçu avant tout comme éditorialisé pour les sciences humaines et sociales. Par analogie aux carnets de terrain des anthropologues ou aux carnets de fouille des archéologues, ce vocable permet également d'insérer ce type d'objet dans une longue tradition d'écriture et de conversation scientifique, tout en renouvelant les modalités et les dimensions de la diffusion du travail de recherche.

Hypothèses a d'emblée été conçue comme une plateforme de carnets de recherche mise à disposition des chercheurs et personnels de la recherche, de manière libre et gratuite, quels que soient leur langue et leur lieu d'activité. Un conseil scientifique [9] fixe les critères d'acceptation des candidatures à l'ouverture d'un blog sur Hypothèses, et plus largement le périmètre éditorial et scientifique de la plateforme. Une équipe éditoriale,

3. http ://www.openedition.org/
4. http ://calenda.org.
5. http ://www.revues.org/
6. http ://books.openedition.org/
7. http ://cleo.openedition.org/
8. http ://www.openedition.org/catalogue-notebooks.
9. http ://hypotheses.org/about/academic-committees.

basée à Marseille, est chargée d'appliquer ces critères aux candidatures, et de créer les carnets de recherche dans la foulée. Ceux-ci doivent présenter un projet précis et être portés par un membre de la communauté scientifique au sens large (chercheur, mais aussi doctorant, documentaliste, bibliothécaire, etc.). Les carnets peuvent être individuels ou d'équipe : plusieurs auteurs peuvent être accueillis sur un même carnet de recherche, et plusieurs statuts peuvent leur être attribués (administrateur, éditeur, auteur, etc.). Il est donc possible techniquement de reproduire la structuration d'une équipe de recherche, tout en laissant aussi la possibilité à un chercheur seul de produire son blog.

C'est grâce aux particularités du format blog (commentaires ouverts, publication rapide, organisation anté-chronologique des billets), et aux atouts qu'offre une plateforme comme Hypothèses, que les carnets de recherche trouvent toute leur place dans un écosystème constitué également de revues, d'ouvrages et d'événements scientifiques. Permettant à ses auteurs une immense liberté de format, de ton, de style et de thématiques abordées, tout en présentant l'intérêt majeur de pouvoir enrichir ses billets avec des médias et des fonctionnalités web, le carnet de recherche est un outil complémentaire idéal des publications scientifiques classiques. Il peut servir au choix du carnetier d'outil de communication scientifique, de vulgarisation, d'information, de séminaire ouvert et permanent, de terrain, etc.

Cette liberté et cette fluidité que le blog offre aux chercheurs explique que la question du multi- et du plurilinguisme se soit posée de manière assez immédiate sur Hypothèses. En effet, les multiples usages des carnets de recherche se situent dans un continuum entre oral et écrit, privé et public, espaces où la circulation entre les langues ne répond pas aux mêmes contraintes que pour une publication classique. Les billets des carnets reflètent alors les modalités diverses de l'activité scientifique – terrains, lectures, conversations, séminaires, communication, vulgarisation, etc. – pour lesquelles le choix de la langue peut répondre à différents objectifs : compréhension par un large public, discussion par les spécialistes, conversation ouverte avec des amateurs, étude des sources, etc.

2 La navigation multilingue, ou comment orienter le lecteur parmi des contenus scientifiques

Les lecteurs sont au rendez-vous puisque la plateforme Hypothèses accueille un million de visites mensuelles, en provenance de l'ensemble de la planète. L'ouverture de la plateforme est extrêmement large puisque la consultation des carnets et des billets est entièrement libre et gratuite, ce qui se confirme au niveau des statistiques détaillées de fréquentation [10]. Si le lectorat originaire des pays francophones est majoritaire, de nombreuses personnes situées en Europe (notamment en Allemagne et en Espagne) et en Amérique du Nord lisent Hypothèses. Ainsi, des lecteurs du monde entier – membres ou non de la communauté scientifique – peuvent bénéficier des contenus publiés sur Hypothèses.

10. http ://logs.openedition.org/

Pour faciliter l'accueil et la navigation de ces lecteurs, n'ayant pas nécessairement le français comme langue première ou secondaire, la première mesure a consisté classiquement à proposer plusieurs langues de navigation sur la page d'accueil de chaque carnet. Les langues disponibles sont multiples, parmi lesquelles le français, l'anglais, l'espagnol, l'allemand et le portugais. Cette première mesure permet au lecteur de se repérer sur la page web, ce qui constitue le premier élément de mise en confort du visiteur en lui donnant les moyens de comprendre où il se trouve. L'enjeu est donc bien de fournir les premières clés de lecture pour comprendre le cadre de la page web : un blog qui expose les avancées ou résultats d'une recherche, et ce quelle que soit sa langue de communication.

Mais si ce système propose une traduction de l'ensemble des éléments de navigation, il ne propose évidemment pas une traduction des contenus : la pluralité linguistique des contenus est assurée par les blogueurs eux-mêmes, et le travail de la plateforme consiste à valoriser cette pluralité tout en orientant le lecteur.

3 Accueillir des contenus plurilingues sur une plateforme de blogging scientifique

Bien que développée depuis la France, Hypothèses a en effet très tôt accueilli des carnetiers travaillant dans le monde entier : d'abord parce que les chercheurs circulent beaucoup, et qu'Hypothèses est un instrument de la cohérence de l'identité numérique du chercheur, qui change de pays et d'institution de rattachement tout au long de sa carrière. Hypothèses est également un outil permettant à une équipe de recherche éparpillée de par le monde de se rassembler sur un espace commun en ligne pour partager des sources et co-écrire ses avancées. Mais Hypothèses a aussi accueilli d'emblée des blogueurs du monde entier parce que, gratuite, basée sur une technologie supportant nativement le multilinguisme et documentée en plusieurs langues (WordPress), la plateforme est à même d'accueillir des chercheurs de tous les pays, dans toutes les langues d'expression scientifique, et ce en garantissant par exemple le respect des normes d'encodage pour tous les types de caractères. Toutes les autres langues que le français sont les bienvenues sur Hypothèses et aucune limite technique ne freine le plurilinguisme sur la plateforme. Pour faciliter l'accès de carnetiers non francophones à la plateforme, le formulaire de candidature et la documentation technique sont traduits au moins en anglais, et les échanges avec l'équipe d'Hypothèses peuvent s'effectuer dans cette langue.

Le plurilinguisme des contenus produits sur la plateforme s'exprime au sein des billets et des blogs de différentes manières. La première est la cohabitation de différentes langues dans un même billet, l'une étant la langue de publication de la recherche, les autres étant souvent les langues des sources du chercheur. Peuvent ainsi cohabiter différents jeux de caractères au sein d'un même billet [11]. La deuxième manière est la rédaction d'un même texte en plusieurs langues, donnant chacune lieu à un billet différent [12]. Un carnetier peut également choisir de rédiger certains de ses billets dans

11. Voir par exemple « Culture et politiques arabes » d'Yves Gonzalez-Quijano : http ://cpa.hypotheses.org/

12. C'est le choix fait notamment par Mathilde Chèvre dans son carnet « Lire le livre » : http ://lirelelivre.hypotheses.org/

une langue, d'autres dans une seconde langue, sans qu'aucun ne soit la traduction de l'autre : dans ce cas, le multilinguisme du carnet reflète les différents espaces d'inscription de la recherche et de sa communication [13]. Enfin, certains carnetiers choisissent d'ouvrir autant de blogs que de langues utilisées dans leur travail, ce qui permet d'orienter les lecteurs vers la langue qui leur est la plus aisée à lire. Les billets sur les différents carnets peuvent être des traductions respectives comme des originaux, selon l'humeur, la disponibilité et les opportunités scientifiques du carnetier [14].

Ainsi, sur les quelque 1 300 carnets au catalogue d'Hypothèses à l'automne 2015, les langues déclarées comme langue d'écriture par chaque *blogueur* sont réparties comme suit : français (1 033), allemand (141), anglais (141), espagnol (36), portugais (17), italien (11), arabe (4), turc (2), néerlandais (1), russe (1), chinois (1). Notons qu'il s'agit ici des langues déclarées par les carnetiers lors de leur candidature à Hypothèses. Nous observons que dans leurs usages courants d'écriture sur leur blog, les chercheurs et équipes utilisent davantage de langues d'expression que celles déclarées, avec une variété de modalités d'usage (traduction, juxtaposition, articulation, etc.) telles que décrites précédemment.

4 Valoriser le plurilinguisme des blogs au niveau de la plateforme

Du côté de la plateforme, l'enjeu est alors de trouver comment valoriser la pluralité des langues représentées au sein des blogs d'Hypothèses. Si la plateforme – c'est-à-dire le niveau du site qui agrège et met en valeur les billets produits sur les centaines de blogs –, propose comme chaque blog plusieurs langues de navigation, nous avons estimé qu'à ce niveau d'accès le site devait afficher des contenus déjà sélectionnés en fonction de leur langue. Nous avons ainsi décidé de mettre en place quatre plateformes dites linguistiques, c'est-à-dire où le lecteur sait que les billets mis en avant sont écrits dans telle ou telle langue. Ces plateformes proposent ainsi respectivement des billets en français, anglais, allemand et espagnol. Techniquement, la langue de la plateforme est reconnaissable grâce à son URL : fr.hypotheses.org, en.hypotheses.org, etc.

Cependant, pour éviter le risque d'une compartimentation des langues donc des recherches ainsi diffusées, une plateforme multilingue a été mise en place sous l'URL générique hypotheses.org. Elle met en valeur, par un système d'agrégation automatique depuis les différentes plateformes linguistiques, l'ensemble des billets de blogs déjà valorisés sur les espaces linguistiques. Nous avons fait le choix d'écrire les textes présentant le service et la plateforme en anglais, de manière à positionner cette plateforme comme internationale. Elle propose néanmoins une navigation en français, anglais, espagnol, allemand et portugais.

Ainsi s'articulent deux systèmes de gestion de la pluralité linguistique des contenus d'Hypothèses : d'un côté les plateformes linguistiques qui agrègent des contenus en

13. François Guillemot utilise ainsi alternativement le français, l'anglais et le vietnamien dans son carnet « Mémoires d'Indochine » : https ://indomemoires.hypotheses.org/

14. L'équipe de Biblindex anime deux carnets, l'un en français, http ://biblindex.hypotheses.org/, et l'autre en anglais, http ://biblindex-en.hypotheses.org/

fonction de leur langue principale d'expression, de l'autre une plateforme multilingue qui rend compte du foisonnement de langues utilisées sur les carnets d'Hypothèses.

5 Construire des communautés linguistiques, enjeu du plurilinguisme de la plateforme

Rare plateforme en sciences humaines et sociales de ce genre au niveau mondial – les autres plateformes étant surtout développées par des universités, à destination de leurs chercheurs (c'est le cas par exemple de Stanford [15] ou de Paris-Descartes [16]) – Hypothèses a très vite attiré des chercheurs exerçant dans d'autres pays et s'exprimant en d'autres langues que le français. Cependant, ces expériences ont au début été limitées à quelques chercheurs isolés, ne propulsant pas une communauté et une diffusion des usages au-delà de ces expériences individuelles.

Pour passer à un réel multilinguisme de la plateforme, et multiplier les contenus non francophones, il a fallu développer une politique active vers des bassins linguistiques et académiques autres. En effet, le développement d'une communauté linguistique de carnetiers sur Hypothèses exige, l'expérience le montre, une appropriation et une acculturation de la plateforme aux spécificités de l'espace académique concerné.

Hypothèses a ainsi engagé deux expériences d'internationalisation de ses communautés de blogueurs, vers les pays germanophones [17] et vers les pays hispanophones [18]. Ces expériences montrent que pour réussir, le premier élément indispensable est l'existence d'un ou de plusieurs partenaires sur place, prêts à porter la responsabilité éditoriale, scientifique et d'animation de communauté nécessaire à la plateforme. Les partenaires allemand (la Fondation Max Weber, Bonn [19]) et espagnol (l'Université nationale d'enseignement à distance, Madrid [20]) d'Hypothèses embauchent et accueillent les *community managers* chargés d'accompagner les carnetiers de leurs communautés linguistiques, d'animer la liste de discussion des carnetiers dans leurs langues respectives, et d'assurer des formations sur place. Ces équipes, avec lesquelles nous échangeons quotidiennement, sélectionnent également les candidatures de carnetiers en allemand ou en espagnol en fonction des critères spécifiques de leurs conseils scientifiques, adaptés aux spécificités de ces espaces académiques. Elles assurent ainsi la structuration et le fonctionnement des équipes éditoriales et des conseils scientifiques des portails linguistiques : le mode de fonctionnement de chaque espace linguistique colle ainsi au mieux aux logiques propres aux espaces académiques associés. Enfin, ces équipes réalisent la valorisation éditoriale des contenus produits dans ces deux langues en sélectionnant les meilleurs billets pour les mettre en une de leurs plateformes linguistiques. La cohérence entre ces différentes plateformes et entre leurs conseils scientifiques est assurée par l'existence de listes de discussion partagées entre les différentes équipes, de réunions régulières entre elles, et par la circulation des membres des conseils scientifiques entre les différents conseils. Ce faisant, nous as-

15. https ://blog.stanford.edu/
16. http ://carnets.parisdescartes.fr/
17. de.hypotheses.org.
18. es.hypotheses.org.
19. http ://mws.hypotheses.org/
20. http ://portal.uned.es.

surons une homogénéité éditoriale entre les différents espaces linguistiques, tout en respectant les spécificités académiques et en valorisant le plurilinguisme ainsi produit, véritable richesse de la plateforme Hypothèses.

La plateforme anglophone présente à ce titre une spécificité par rapport aux trois autres : elle valorise les billets publiés en anglais parmi les blogs de l'ensemble des communautés linguistiques présentes sur Hypothèses. Cet anglais de communication scientifique internationale émis par des chercheurs qui ne sont pas nativement anglophone permet aux carnetiers de diffuser leurs recherches auprès d'un public plus large, de leurs collègues issus d'autres espaces académiques et de leurs étudiants venants d'autre pays. Davantage qu'une plateforme destinée à valoriser la richesse de la recherche produite dans un espace linguistique spécifique, Hypothèses anglophone permet surtout de donner une audience élargie aux travaux menés depuis d'autres aires et pensés en plusieurs langues.

Conclusion

En construisant Hypothèses comme un espace d'emblée ouvert à toutes les langues d'expression scientifique, nous avons voulu répondre à un enjeu majeur pour la recherche francophone, celui de l'inscrire dans un espace internationalisé pour qu'elle soit davantage visible et qu'elle converse avec les autres langues scientifiques. Pour ce faire, les choix technologiques et éditoriaux opérés par l'équipe de la plateforme de blogging permettent un travail de valorisation du foisonnement linguistique, la mise en dialogue des chercheurs où qu'ils exercent, et l'appropriation par les utilisateurs d'un objet éditorial universel, le blog. Je l'ai montré, il ne suffit pas pour cela d'offrir la solution technologique : le guidage des lecteurs tout comme l'accompagnement des carnetiers sont autant de jalons nécessaires vers la construction d'une plateforme véritablement plurilingue. Avec un million de visites mensuelles provenant du monde entier et onze langues officiellement représentées, nous espérons être sur la bonne voie.

Bibliographie

Blanchard, A. (2010). Ce que le blog apporte à la recherche. In Dacos, M. (éd.), *Read / Write Book : Le livre inscriptible*. Marseille : OpenEdition Press. DOI :10.4000/books.oep.172.

Dacos, M. et Mounier, P. (2010). Les carnets de recherche en ligne, espace d'une conversation scientifique décentrée. In Jabob, C. (dir.), *Lieux de savoir*, t. 2, Gestes et supports du travail savant. Paris : Albin Michel : http ://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00439849.

Gunthert, A. (2010). Why Blog ? In Dacos, M. (éd.), *Read / Write Book : Le livre inscriptible*. Marseille : OpenEdition Press. DOI :10.4000/books.oep.174.

Kaiser, J. and Fecher, B. (2015). Collapsing Ivory Towers ? A hyperlink analysis of the German academic blogosphere, *The Impact Blog* : http ://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2015/09/29/collapsing-ivory-towers-a-hyperlink-analysis/

Le Pape, L. (2013). Les jeunes chercheurs et le blogging scientifique, communication donnée au panel « Minor forms of academic communication : revamping the relationship between science and society ? », Forum mondial des sciences sociales, Montréal, 14 octobre 2013.

Sapiro, G. (dir.) (2015). Sciences humaines en traduction. Les livres français aux États-Unis, au Royaume-Uni et en Argentine. Paris : Institut français : http ://www.institutfrancais.com/sites/default/files/sciences_humaines-en_traduction.pdf.

De la communication scientifique en régime numérique

Nouveaux défis et enjeux entre *Big Data* et culture participative

Jonathan Roberge
Andréanne Rousseau

Chaire de recherche du Canada sur les nouveaux environnements numériques et l'intermédiation culturelle, Centre Urbanisation Culture Société, INRS, Canada

Introduction

Il n'existe ni période ni endroit où le savoir et la transmission des connaissances ne jouent un rôle central. Les sociétés contemporaines – en particulier les sociétés francophones d'Amérique, d'Europe et d'Afrique – n'y échappent pas et se distinguent notamment par l'importance qu'ont prise les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC). Associées étroitement à l'émergence de ces nouvelles technologies, les notions d'« économie du savoir » et même de « société de l'information » sont venues construire un discours à la fois auto-prophétique et auto-justificatoire (Miège, 2008 ; Garnham, 2000). Ce discours peut bien laisser place à nombre d'ambiguïtés, il n'en demeure pas moins porteur et lourd de signification en sorte qu'il mérite que d'aucuns y prêtent attention. Ainsi, suivant David et Foray (2002), l'idée d'une économie basée sur le savoir prend forme dans un contexte d'accroissement exponentiel de la production – tant privée que publique – de connaissances, de même que de l'investissement massif dans leur développement présent et futur. C'est l'innovation qui est présentée comme la clé de la productivité et de la performance dans la quasi-totalité des organisations et des institutions (Sales, Fournier et Sénéchal, 2007). Les emplois dans le domaine de la recherche scientifique et du développement des technosciences occupent par exemple une place de plus en plus importante et, avec ceux-ci, se précise le rôle stratégique d'une communication et d'une

diffusion des connaissances qui est elle-même de plus en plus tributaire des NTIC. Plusieurs questions viennent alors à l'esprit : qui tire profit des changements en cours, les grands groupes tel Google, les grandes universités possédant déjà une réputation internationale ? Comment les sciences sociales et les connaissances qu'elles génèrent peuvent-elles s'adapter à l'intégration des NTIC tout en promouvant une réflexion critique ? Plus précisément, comment les sciences sociales francophones peuvent-elles s'adapter à un contexte où la langue anglaise est de plus en plus mise de l'avant dans les communications scientifiques ? Chose certaine, le contexte actuel fait émerger des enjeux qui touchent autant aux aspects politiques, culturels et épistémologiques de la connaissance produite.

Il s'agira ici de s'interroger quant au développement de nouveaux modes de communication définissant la société du savoir ainsi qu'aux enjeux qui s'y rattachent pour les sciences sociales. L'intérêt pour un tel exposé réside dans la nécessité d'appliquer de nouveaux outils et de nouvelles méthodes afin de cerner les spécificités d'un objet, la société du savoir, qui tire elle-même profit de ces nouvelles méthodes et nouveaux outils. De fait, enjeux sociaux et scientifiques vont de pair, outils et méthodes – version 2.0 pour ainsi dire – cherchant en outre à s'adapter à la surabondance d'informations, à la convergence dans les nouveaux médias et à l'expressivité qui se transforme sur les réseaux sociaux. Dans une première partie d'exposé, il sera question de l'apport ces dernières années de tout ce qui relève du *Big Data*, sa réalité, ses enjeux et la capacité à développer une perspective critique à ce sujet. Dans la seconde partie, le regard se tournera vers la culture participative du Web et ce qu'elle met en place en termes de partage des connaissances, à savoir surtout ce qui a trait à la folksonomie. Ces deux questions ou thématiques apparaissent essentielles car elles dépeignent un portrait franchement contrasté des enjeux engendrés par les NTIC, l'une étant quasiment à l'antithèse de l'autre. Comme il faudra le voir, l'analyse du *Big Data* met en exergue tout un discours autour des manières « computationnelles » d'appréhender et de gérer le savoir. La folksonomie, quant à elle, tend à montrer comment la présence de nouvelles plateformes Web collaboratives permet de fonder un nouveau type de connaissance qui, au lieu d'être construit par et pour les experts, proviendrait plutôt directement de la foule des usagers. Ces deux exemples permettront ainsi d'aborder deux types d'enjeux divergents relevant toutefois d'un même contexte, soit la pénétration des NTIC dans la vie sociale et le milieu scientifique.

1 Le *Big Data* comme nouvelle épistémologie

Les technologies numériques offrent certes plusieurs possibilités nouvelles pour le milieu de la recherche. Internet fait désormais partie intégrante du quotidien d'une large majorité d'Occidentaux, au point où il est même difficile de s'abstraire totalement de son utilisation. L'apparition et l'utilisation massive de plateformes telles Facebook, Twitter et Google font en sorte de générer une quantité phénoménale de données. Et cela n'a été que décuplé avec l'arrivée plus récente de données de géolocalisation produites par les appareils mobiles qui constamment fournissent une foule de renseignements sur le positionnement des utilisateurs (De Soussa e Silva et Frith, 2010). S'en suit alors un certain *déluge de données* fusant de toute part. Outre le volume de données générées, il est à noter que leur nature est également d'un tout autre ordre

que de celles issues des méthodes traditionnelles de collecte de données en sciences sociales (sondage, recensement, etc.). Le *Big Data* qu'il est possible de traduire littéralement – mais non sans un certain malaise – par « grosses données » fait référence à cet océan de données numérisées et compilées d'abord par les opérateurs privés, mais qui retient de plus en plus l'attention des chercheurs scientifiques en raison du potentiel de développement de connaissances encore insoupçonnées que celles-ci peuvent produire.

Le *Big Data* pose des questions centrales quant à la manière dont les sciences sociales en viennent à définir leur propre objet. Kitchin (2014) s'est intéressé aux implications épistémologiques de cette intégration du *Big Data* en sciences sociales en soulignant surtout la rapidité de création, la variété et la prétention à l'exhaustivité des données ainsi produites. Étant générées de manière continue, ces données sont flexibles et capables d'évoluer rapidement. Elles dépassent ainsi certaines limites couramment soulevées par les modes de collecte de données traditionnelles. Burrows et Savage (2014) proposent par exemple que la « métricisation-quantification » de la vie sociale par le *Big Data* amène à révéler des *patterns* ou des récurrences nécessitant de redéfinir ce qui doit être expliqué par les sciences sociales. Comme si ces patterns étaient suffisants. Comme si la causalité se démontrait uniquement par le nombre. Or, et c'est là tout le problème, la redéfinition de l'objet des sciences sociales qu'amène le *Big Data* est beaucoup de choses sauf critique et à même d'offrir un dialogue entre l'objet et la méthode. Se sont ainsi au moins trois enjeux qui sont oblitérés et ce, malgré qu'ils soient tout à fait fondamentaux dans la compréhension du développement actuel des connaissances en sciences sociales.

Le premier de ces enjeux a trait à l'importation plus ou moins directe des fruits des NTIC dans les sciences sociales. Les données du *Big Data* ne sont pas, *a priori*, des données qui ont pour fin la recherche. Ainsi, l'approche qui les appréhende en se basant préalablement sur la connaissance des techniques des opérateurs de ces données perd de sa pertinence (Kitchin, 2014). L'enjeu du *Big Data* comporte ainsi un aspect épistémologique important, puisqu'il opère une redéfinition dans la manière d'aborder la science reposant sur une opacité certaine des données. Un travail de structuration est toujours déjà fait avant même que les chercheurs puissent avoir accès aux données et ce travail ressemble pour beaucoup à une boîte noire. Et c'est la même chose avec les algorithmes qui permettent de lire les données que ceux-ci proviennent de Google, Facebook ou ailleurs (Beer, 2009 ; Neyland, 2014). Souvent, ils sont présentés comme des formules mathématiques qui fonctionnent par et pour elles-mêmes, alors qu'il y a tout un contexte associé à leur élaboration qu'il est nécessaire de prendre en compte. À cet égard, il importe de noter que l'essentiel de ces plateformes sont éditées et travaillées par des ingénieurs anglo-saxons, principalement concentrés dans certaines zones géographiques spécifiques telle la Californie. En contexte francophone, l'enjeu est donc de savoir comment ces outils sont adaptés en fonction des particularités de la langue, mais surtout de réfléchir autour de l'aspect proprement structurel de la langue dans l'élaboration des outils d'analyse de données.

La reformulation des modes de visualisation de la vie sociale issue du *Big Data* amène à mettre le doigt sur un second enjeu concernant cette fois la polarisation de la

communauté scientifique. Borrows et Savage (2014) ou Ruppert *et al.* (2013) notent par exemple un durcissement accru des positions au sein de la communauté scientifique entre, d'un côté, les tenants des anciennes méthodes analytiques et, de l'autre, ceux qui prônent la nouveauté et l'intégration toujours plus poussées du *Big Data*. Il y a certes là un débat actif depuis fort longtemps dans un monde de la science marqué par d'incessantes mutations. Si donc le changement est la norme en ce domaine, il semble toutefois se manifester de manière plus prononcée lorsque qu'interviennent des changements dans un paradigme déjà en place, comme c'est le cas ici avec l'arrivée des NTIC et du *Big Data*. Pour peu, il faudrait dire de la situation présente qu'elle ressemble à la *Methodenstreit* de l'Allemagne du XIX^{e} siècle là où – de surcroît – les visions quantitavistes-positivistes et qualitativistes-historicistes ne manquèrent pas de s'affronter. Et c'est ce qui se produit encore aujourd'hui, les tenants de la nouveauté et du *Big Data* ne manquant pas de présenter leur mathématique comme étant la seule qui soit absolument « objective ». L'approche par le dialogue semble difficile dès lors. Or n'est-ce pas ce dialogue qui est le plus important ? L'arrivée du *Big Data* doit très certainement être accompagnée par un effort constant visant à dépasser les rigueurs, âpretés et incompréhensions qui éloignent les différentes positions et ce, dans le but d'établir entre eux des rencontres porteuses plutôt que d'engendrer des débats aussi futiles qu'interminables.

Un troisième et dernier enjeu allant de pair avec cette montée en force du *Big Data* a trait à ce qu'Anderson nomme la fin de la théorie (Anderson dans Kitchin, 2014). Les données numérisées sont très souvent sondées sans même que des hypothèses aient été développées quant à ce qu'elles vont apporter en termes de connaissance. Le *Big Data* est conçu sous cet angle comme un tout indépendant, ayant sa logique propre, qui transcende la particularité des contextes et qui dégage un portrait complet d'un champ particulier. Et tout ceci fait donc fi de cet axiome énoncé par Giltelman selon lequel « *raw data is an oximoron* » (2006). La donnée brute n'existe pas et ne peut pas exister. Au travail de l'hypothèse il faut en l'occurrence *ajouter* celui de l'interprétation et de la mise en contexte. La théorie ne meurt ainsi jamais exactement. Toute donnée est vue de quelque part et fait dire quelque chose, non pas directement, mais indirectement. Elle interagit avec des variables d'ordre économique, politique, culturel et social, notamment. La réalité, autrement dit, est beaucoup trop complexe, contingente et non linéaire pour être réduite à des analyses aussi mécaniques et calculatrices (Harvey dans Kitchin, 2014). Le *Big Data* fait certainement erreur en pensant pouvoir fournir une représentation intégrale, objective et exhaustive de la vie sociale. Ce qu'il pense apporter est davantage un appauvrissement et cela est particulièrement licite – ou doit le devenir – dans le contexte francophone des sciences sociales. La capacité à faire des critiques et des nuances, à voir les différences et les exceptions est assurément une de leurs forces, laquelle force mérite d'être soulignée et encouragée.

Au final, le *Big Data* est bien cette manière nouvelle de lire le social où se joue ce qui va advenir de la réflexivité entre outils méthodologiques et l'objet social même qu'ils construisent. Les technologies numériques amènent dans ce cas précis à repenser les modes de construction du savoir, mais également la manière dont ils sont conduits et diffusés. Là-dessus, les sciences sociales en générale, et celles propres à la francophonie en particulier, n'ont encore dit ni tout ni assez.

2 La sagesse des foules ou comment participer de la connaissance

Au-delà de la discussion autour de l'épistémologie des sciences sociales que suscite le *Big Data*, le Web amène également des changements probants dans la manière même dont il se pratique culturellement et socialement. Le Web est résolument 2.0. Ce qui a changé, c'est sa capacité à faire dans le multidirectionnel. André Lemos (2006) parle à ce propos de trois grandes lois régissant une culture devenue « cyber » : la libération de l'émission, à savoir la possibilité d'expression de l'utilisateur du Web, la connexion généralisée qui permet une circulation ouverte de l'information et la reconfiguration culturelle qui fait référence aux transformations des pratiques, des structures et institutions sociales. Entre autres exemples, la création de plateformes telles que Wikipédia, YouTube et Flickr permet désormais aux experts comme aux profanes de s'exprimer et de commenter certains contenus, en plus d'avoir la possibilité de proposer des contenus originaux que d'autres pourront à leur tour commenter et agrémenter. Ces nouvelles pratiques sont associées à l'émergence plus générale d'une culture de la participation (Jenkins, 2006). Ici, la chaîne de création de contenu, mais aussi de connaissance est structurée en fonction d'un modèle dit de « *bottom up* » en référence à un savoir qui émerge de la foule, du bas vers le haut dans une sorte de remontée démocratique assez peu égalée. Il s'agit de noter par ailleurs – comme c'était le cas avec le terme « *Big Data* » – que la construction même des expressions employées à définir ces nouveaux concepts est formée à partir d'un modèle fondamentalement anglophone. Il n'y a pas, à l'heure actuelle, d'expressions francophones qui offrent une traduction de ces termes en rendant compte de toute la charge symbolique qui s'y rattache. Dans un questionnement autour de la place du plurilinguisme dans le développement et la diffusion des connaissances, le potentiel démocratique de ces nouveaux outils mérite certainement d'être interrogé – aussi – sous cet angle.

L'arrivée du Web 2.0 a très certainement marqué une rupture dans le circuit plus traditionnel de la communication de l'information. La disjonction qui jusque-là tenait entre le producteur de contenu et le consommateur tend dramatiquement à s'effriter, puisque la nouvelle génération de consommateur – ou plutôt, de « prosommateurs » (Beer, 2009) – participe à divers niveaux à l'évolution du Web, au même titre que le producteur est tout à fait susceptible de lui-même être un consommateur de contenu. Du même coup, la barrière entre les sphères relatives au public et au privé tendent à se brouiller par l'intégration du processus de cocréation qu'engendre la participation du public au savoir (Van Dijck et Nieborg, 2009 ; Durieux, 2010). Soit toute la question de la folksonomie. Les processus de cocréation des connaissances prenant appui sur les NTIC fusent de toute part et méritent ainsi de devenir un objet de réflexion en soi.

Casemajor-Loustau (2011), qui s'est plus particulièrement intéressée aux plateformes collaboratives de collections patrimoniales en ligne, a démontré par exemple comment s'intègre de plus en plus cette culture de la participation au sein même de sites plus institutionnels. Ces plateformes Web encouragent les internautes à participer à un processus de redocumentarisation des collections en partageant des souvenirs qui peuvent s'y rattacher ou en faisant part de connaissances plus spécifiques permettant

d'enrichir les documents. Si ces plateformes peuvent favoriser l'appropriation de documents patrimoniaux, elles présentent toutefois certaines limites. D'une part, il y a la question du contrôle et de la légitimé de l'information puisque les contenus soumis par les internautes sont filtrés par les administrateurs qui agissent alors en tant que juges de leur pertinence. La culture de la participation dans le partage des connaissances ne se présente pas comme un système absolument démocratique, mais plutôt ainsi comme une méritocratie (Cardon, 2013). D'autre part, l'intégration des informations se fait à partir d'une base de données déjà présente et formée par une institution précise même si, comme Casemajor-Loustau l'avance, les contenus soumis sont évalués principalement en fonction de l'angle du bénéfice que l'institution en question peut en retirer. La culture participative qui se présente alors sous une forme absolument inclusive présenterait plutôt une forme subtile de biais, les institutions et les grands agrégateurs qui mettent en place ces sites n'étant ou ne pouvant par définition être neutres dans l'évaluation qu'ils font des contenus diffusés.

Bien que certaines plateformes puissent sembler émerger complètement de la foule et être alimentées par celle-ci, nombre de biais restent difficilement surmontables. Par exemple, l'encyclopédie Web Wikipédia, qui se présente comme un outil universel, neutre, et multilingue de partage des connaissances, compte à l'heure actuelle quelque 35 millions d'articles édités et ce, dans plus de 290 langues (Wikipédia, 2015). Il s'agit de remarquer toutefois une importante disparité dans le nombre d'articles publiés en fonction de la langue dans laquelle ils sont écrits. Sans surprise, les articles en anglais sont plus nombreux que ceux de toute autre langue, avec un cumule de près de 5 millions d'articles, comparativement à environ 1,9 million d'articles en suédois, plus de 1,8 million en allemand et 1,6 million en français (au 27 juillet 2015 : https ://meta.wikimedia.org/wiki/List_of_Wikipedias). Les utilisateurs risquent alors de trouver plus de sujets, avec des contenus plus étayés et plus vérifiés en anglais que dans toute autre langue. Ainsi, cette culture de la participation tendrait à fragiliser encore une fois l'utilisation du français compte tenu de l'amplification massive de la place de l'anglais dans les modes de communications qui se retrouvent sur Internet.

En se penchant plus particulièrement sur les sciences, d'aucuns constatent que de nouveaux modes de communication se sont également développés avec l'arrivée du Web 2.0. Sites de diffusion de recherche pour le grand public (Érudit.org) et entre personnes gravitant dans le monde de la recherche (OpenUM.ca, citeulike.org), sites de vulgarisation scientifique (universcience.tv, futura-sciences.com), blogues de chercheurs et d'amateurs de science, plateformes de réseaux sociaux scientifiques (researchgate.net, sciencefeed.com, scilinks.org), sites de partage de références scientifiques (Delicious.com) et des sites donnant libre accès à des bases de données (creativecommons.org) n'en sont que quelques exemples. Ces contenus sont davantage accessibles à une frange plus étendue de la population puisque ces nouveaux outils de communication permettent aux non-experts de partager leurs expériences et de contribuer d'une certaine manière au contenu scientifique. Associé à ce dernier point, Gallezot et Le Deuff (2009) posent la question de la légitimité du statut de l'expert. En prenant l'exemple du blogue de chercheurs, les auteurs proposent que l'apparition de ce genre d'outil de communication permette d'effectuer un certain glissement entre la

sphère de l'intime et ce qui appartient à un registre purement scientifique. En effet, ces plateformes permettent, en raison de leur caractère plus informel d'intégrer des opinions, des réflexions et des discussions sur divers sujets. Ainsi, le statut de l'expert et ce qui est attendu de ce dernier tend à évoluer et à se redéfinir. Puisque la ligne qui sépare les propos de l'expert et du non-expert est plus ou moins bien comprise par l'internaute moyen, ce dernier ne fait pas forcément la distinction entre ce qui appartient au champ réservé de la science et à celui du jugement personnel. La frontière qui opposait donc le domaine de la science au domaine politique tend alors elle aussi à se brouiller, ce qui ne peut être inconséquent dans la manière dont les savoirs sont construits et transmis.

En outre, la question de la légitimé de l'expert mène à s'interroger sur la question de l'accès et de la visibilité de ces différentes plateformes à vocation scientifique. Dans un contexte où des tonnes de plateformes Web sont créées, modifiées et supprimées quotidiennement, ce sont les intermédiaires *en amont* tels les moteurs de recherche qui deviennent de plus en plus centraux dans le processus de communication de l'information. Qui trouve quoi et comment ? La langue anglaise parle encore ici de manière éloquente à travers le terme « *gatekeeping* » – traduisible par « prescription » surtout dans les domaines de la culture, mais moins déjà dans celui de la communication scientifique. Google Scholar est certainement dans ce dernier domaine l'un des outils de recherche privilégiés par le plus grand nombre, notamment par les étudiants et les professeurs. Pour Van Dijck (2010), Google Scholar serait en soi un outil de coproduction des savoirs académiques en raison de la logique de classement des résultats dans lequel il s'insère. Ce qui n'empêche que le moteur présente nombre de limites et de biais, notamment du fait que la grande partie des utilisateurs n'ont pas tellement de distance critique et les appréhendent comme étant neutres et objectifs. Ainsi, un premier biais relevé par Van Dijck concerne le moindre degré de performance de l'algorithme de Google Scholar. Contrairement au moteur général, Google Scholar n'entre pas dans un terrain dominé par des intérêts commerciaux puisque les contenus présentés sont essentiellement des articles et des publications qui n'apportent pas directement de revenu. De ce fait, les résultats tendent à être moins précis par rapport aux requêtes des utilisateurs. Et lorsque l'on sait que ceux-ci n'ont généralement pas tendance à regarder au-delà des dix premiers résultats, le spectre et la pertinence des connaissances acquises peuvent alors en être affectés. De plus, les résultats de recherche sont essentiellement basés sur la popularité des citations, soit en fonction du nombre de fois où d'autres auteurs citent un article. Sur ce point, on peut faire un parallèle avec Gallezot et Le Deuff (2009) qui évoquent une tension entre la popularité et l'autorité des contenus présentés dans les résultats de recherche, le premier étant souvent confondu avec l'autre dans le processus de triage des moteurs de recherche. Dans le cas de Google Scholar, les résultats qui, à pertinence égale, ont déjà acquis un certain nombre de citations vont alors être avantagés par rapport à ceux qui viennent de paraître dans la base de données (Van Dijck, 2010).

Un autre biais touche quant à lui à la sélection même des contenus qui se trouve dans ces bases de données. À cet égard, l'accès à des contenus plus spécifiques aux sciences pures serait avantagé comparativement à ceux ayant trait aux sciences sociales puisque Google Scholar est plus adapté à ce genre de contenus (Neuhaus dans Van

Dijck, 2010). Et ceci qui amène finalement à un troisième biais ayant trait à la langue des contenus. Compte tenu de la prévalence de l'anglais dans la sphère académique, la base de données est principalement composée d'articles anglophones. Les résultats de recherche sont généralement plus étayés dans cette langue et plus populaires en sorte que, *in fine*, ils soient doublement avantagés par rapport aux autres. Sachant cela, une tension est susceptible de se former ou s'est d'ores et déjà formée dans le milieu scientifique entre, d'une part, un désir de visibilité qui peut favoriser la rédaction de contenus en anglais afin de maximiser ses chances d'être cité et, d'autre part, le désir de favoriser l'enrichissement des connaissances au sein de sa propre communauté linguistique d'appartenance. À défaut d'améliorer l'algorithme de Google Scholar ou mieux, d'offrir des alternatives aussi performantes en français, fort est à parier que cette tension ne fera qu'empirer.

Conclusion

Il a été question dans ce qui précède de faire un portrait général de la communication scientifique en régime numérique tout en accordant une attention particulière à ce que peut être sa signification pour les Universités francophones. À quoi donc ressemble la nouvelle donne sinon à un chiasme, c'est-à-dire à une situation dans lequel l'architecture et la technique des réseaux – le *Big Data* en somme – orientent et contraignent plusieurs des choix faits et ce, alors même que la culture participative du Web 2.0 n'est pas elle-même sans contraintes. Tout n'est certes pas parfait dans le meilleur des mondes du numérique. Il s'agit alors de faire de difficiles arbitrages en étant le plus pragmatique et réflexif possible. Le *Big Data et* la culture participative du Web ont des avantages *et* des inconvénients qu'il faut savoir appréhender et comprendre. Une approche réaliste n'a pas ainsi à choisir comme elle n'a pas nécessairement à choisir entre l'anglais et le français comme langue de la communication scientifique. À terme, ce sont bien les passages qui comptent, à savoir autant les phénomènes touchant à ce qui relève de la traduction et de la référence croisée.

Bibliographie

Beer, D., « Power through the algorithm ? Participatory Web Cultures and the Technological Unconscious », *New Media & Society*, vol. 11, n° 6, 2009, p. 985-1002.

Burrows, R. et Savage, M., « After the crisis ? Big Data and the methodological challenges of empirical sociology », *Big Data & Society*, vol. 1, n° 1, 2014, p. 1-6.

Cardon, D., « Dans l'esprit du Pagerank », *Réseaux*, n° 177, 2013, p. 63-95.

Casemajor Lousteau, N., « La contribution triviale des amateurs sur le web : quelle efficacité documentaire ? », *Étude de la communication*, n° 36, 2011, p. 39-52.

David, P. A. et Foray, D., « Une introduction à l'économie et à la société du savoir », *Revue internationale des sciences sociales*, n° 171, 2002, p. 13-28.

De Souza e Silva, S. et Frith, J., « Locative Mobile Social Networks : Mapping Communication and Location in Urban Spaces », *Mobilities*, vol. 5, n° 4, 2010, p. 485-505.

Durieux, V., « Collaborative Tagging et Folksonomie. L'organisation du web par les internautes », *Les Cahiers du numérique*, vol. 1, n° 6, 2010, p. 69-80.

Gallezot, G. et Le Deuff, O., « Chercheurs 2.0 », *Les Cahiers du numérique,* vol. 5, n° 2, 2009, p. 15-32.

Garnham, N., « La théorie de la société de l'information en tant qu'idéologie : une critique », *Réseaux*, n° 101, 2000, p. 53-91.

Gitelman, L., *Raw Data is an Oxymoron*, Cambridge : MIT Press, 2013.

Jenkins, H., *Convergence Culture : Where Old and New Media Collide*, New York : New York University Press, 2006.

Kitchin, R., « Big Data, new epistemologies and paradigm shifts », *Big Data & Society*, 2014, p. 1-12.

Lemos, A., « Les trois lois de la cyberculture. Libération de l'émission, connexion au réseau et reconfiguration culturelle », *Sociétés*, vol. 1, n° 91, 2006, p. 37-48.

Miège, B., « L'imposition d'un syntagme : La société de l'information », *tic&société*, vol. 2, n° 2, 2008, p. 11-34.

Neyland, D., « On organizing algorithms », *Theory, Culture & Society*, vol. 32, n° 1, 2014, p. 119-132.

Ruppert, E., Law, J. et Savage, M., « Reassembling social science methods : The challenge of digital devices », *Theory, Culture & Society*, vol. 30, n° 4, 2013, p. 22-46.

Sales, A., et Fournier, M., (dir.), *Knowledge, Communication and Creativity*, Londres : Sage, 2007.

Van Dijck, J., « Search engines and the production of academic knowledge », *International Journal of Cultural Studies*, vol. 13, n° 6, 2010, p. 574-591.

Van Dijck, J. et Nieborg, D., « Wikinomics and its discontents : A critical analysis of Web 2.0 Business Manifestos », *New Media and Society*, vol. 11, n° 5, 2009, p. 855-874.

Enjeux de la communication savante en humanités numériques

Jérôme Valluy [1]

Université Panthéon-Sorbonne – Paris-I et
Université de technologie de Compiègne, laboratoire Costech-UTC (France)

Introduction

La communication savante en humanités numériques évoquée dans cette contribution sera limitée à un segment spécifique, celui de *la communication, scientifique et didactique, des chercheurs, enseignants et étudiants à l'université dans les arts, lettres, sciences humaines (ALSH) recourant à des dispositifs numériques de communication en relation avec leurs diverses fonctions (enseignement, recherche, gouvernance, vulgarisation...).* Cette définition renvoie au concept récent « d'humanités numériques [2] » en portant sur l'hybridation des sciences et ingénierie informatique avec les humanités au sens large d'ALSH.

Le label des humanités numériques, très récent, désigne des pratiques sociales et des transformations technologiques, un domaine d'étude et d'enseignement (Barbier, 2014), une catégorie de politiques publiques, qui sont encore à la recherche de leur propre définition commune (Benel, 2014). L'étude de la littérature scientifique, sur près d'un millier de références bibliographiques (Valluy, sept. 2015), montre qu'il n'y a pas de définition consensuelle mais seulement une définition marginalement émergente : les humanités numériques apparaissent ainsi, en première approximation comme *un courant d'idées en faveur d'actions publiques favorisant l'hybridation de l'informatique et des humanités – en un sens « moderne » incluant les humanités « classiques », gréco-latine mais aussi l'ensemble du champ des arts, lettres et sciences humaines – dans de nouvelles méthodes de recherche de documentation et d'éditorialisation en accès ouvert, affranchies des disciplines universitaires de recherches et enseignements, par institutionnalisation des humanités numériques elles-mêmes comme domaine transdisciplinaire de compétences spécifiques ainsi mieux reconnues.*

1. http ://www.costech.utc.fr/auteur59.
2. http ://www.reseau-terra.eu/IMG/pdf/JV_CJCSC_05062015.pdf

Cette définition préalable, fortement portée par le secteur professionnel de l'information scientifique et technique (Mounier, 2012 ; Caraco, 2012 ; El Hadi Widad et Favier, 2015) fait l'objet de controverses parmi les spécialistes aussi bien que dans le périmètre général des SHS (Citton, 2015 ; Clivaz et Vinck, 2014 ; Valluy, 2015), d'où l'intérêt d'une approche pluraliste tendant à étudier les définitions multiples encore en discussion aujourd'hui. Et la question de l'identité, de la composition intellectuelle, de l'agenda, des méthodes, des délimitations de ce domaine se pose de façon cruciale tant pour les chercheurs que pour les enseignants appelés à produire – souvent dans l'urgence politique et institutionnelle – des enseignements sur un « domaine scientifique » encore faiblement identifié et stabilisé (Plantin, 2014). En outre, ce domaine naissant, par l'effet des représentations sociales à son sujet et notamment de celles produites par la définition émergente, appelle des recherches sur les méthodes et technologies de recherche et d'enseignement à l'ère numérique. Il place au sommet de l'agenda scientifique l'enjeu de « l'éditorialisation » (« *processus consistant à enrôler des ressources pour les intégrer dans une nouvelle publication* » [Bachimont, 2007 : 7]) numérique, de sa compréhension et de ses usages sociaux, notamment pour l'apprentissage. Il s'agit alors d'examiner les conditions et modalités d'adaptation de ces formations à l'ère numérique et notamment à articuler l'étude de la réception et des usages sociaux étudiants au design numérique d'éditorialisation des contenus didactiques et scientifiques en libre accès et ainsi à examiner les multiples aspects d'un domaine émergeant qui s'identifie depuis quelques années comme celui des « humanités numériques ».

Les recherches didactiques sont rares, non pas spécifiquement sur le domaine des sciences humaines relatives à la technologie ou au numérique, mais sur l'ensemble des disciplines enseignées dans les universités et les écoles supérieures. Autant les sciences de l'éducation ont développé de larges champs de connaissances relatives à la pédagogie, tournée vers les enfants et adolescents des écoles, collèges et lycées, autant les recherches dans ce domaine à destination des adultes formés dans les universités, les écoles supérieures et les cycles de formation continue sont demeurées marginales et la didactique n'est pas intégrée comme une composante normale de chaque discipline, de son agenda de recherche et de ses spécialités internes. Or le tournant numérique des sociétés, en ce tout début de XXI^{e} siècle, repositionne brutalement l'activité de recherche et d'enseignement supérieur (Sidir, 2014) dans un univers social marqué par la prolifération des formes et flux de communications numériques en libre accès mélangeant expressions individuelles et collectives, citoyennes et savantes (Chanier, 2013). L'art traditionnel d'enseigner dans les établissements supérieurs semble, à tort ou à raison, dépassé voire marginalisé par d'autres modalités liées aux nouvelles technologies d'informations et de communication (Valluy, 2012) sans que le tri entre les rêves futuristes et les réalités professionnelles ne soit toujours assuré par les anciens et nouveaux médias (Wieviorka, 2013). Certains établissements d'enseignement supérieur déploient des *learning centers*, espaces emblématiques, réunissant un espace physique donnant accès à des ressources documentaires et un espace numérique d'information mais aussi des lieux d'apprentissage, de connaissances, de services et de vie sociale (Crampon, Rigaud, Randrianasolo-Rakotobe et Leroux, 2014). La recherche didactique sur ce qu'apportent les sciences humaines et sociales à la compréhension du fait technologique s'articule ainsi à une nécessaire réflexion sur la place des nouvelles

technologies numériques dans les processus d'apprentissage de l'âge adulte (Sidir, 2014). Et dans cette articulation contrainte par l'évolution sociale, il apparaît nécessaire d'expérimenter des dispositifs numériques d'éditorialisation numérique adaptés aux besoins et pratiques des apprenants (Boullier et Crépel, 2013). C'est dans cette perspective que la recherche en cours tente de répondre à la question suivante : *quels sont les problèmes les plus importants consécutifs au tournant numérique dans cette communication ?*

Ce domaine est trop vaste, pour être analysé, dans le cadre de cet article, d'où l'intérêt de le réduire, par définition préalable, à la communication entre trois acteurs : **chercheur-e => enseignant-e => étudiant-e**. Ils communiquent dans ce sens pour la production et la diffusion des connaissances. Mais il faut considérer ce schéma en sens inverse du point de vue de l'apprentissage. À partir de ma propre expérience d'étudiant pré-numérique et d'enseignant-chercheur observant les évolutions depuis vingt ans, j'examinerai cette communication à partir d'une typologie des besoins fondamentaux étudiants (1), pour examiner ce qu'apporte le numérique (2) et situer les apports et les manques, ou problèmes, donc identifier les enjeux d'une recherche technologique et didactique en éditorialisation numérique pour l'apprentissage (3).

1 Typologie de besoins communicationnels étudiants pour l'apprentissage

Les étudiant-e-s ont de nombreux besoins pour réaliser leurs études avec succès à commencer par des besoins matériels notamment de conditions de vie correctes, d'équipement informatique de bon niveau et également des besoins psychologiques dont certains concernent leur processus d'apprentissage et d'autres leurs vies privées, les deux pouvant interférer. Mon objet d'étude se limite aux besoins communicationnels étudiants pour l'apprentissage c'est-à-dire aux besoins qui concernent la communication relative aux connaissances et aux processus cognitifs d'apprentissage. On peut identifier cinq besoins fondamentaux :

1.1 Besoin n° 1 – Accès au stock de connaissances

L'accès au stock de connaissances utiles dans un apprentissage déterminé a été donné de multiples façons historiquement, mais le dispositif le plus parlant est celui de la bibliothèque. La plus grosse partie des connaissances est toujours stockée sur papier même si la numérisation des documents en a transféré une partie sur les supports numériques. Si on laisse de côté les aspects matériels du flux d'informations qui alimentent ce stock, son origine est à trouver dans l'activité de recherche ayant produit ces connaissances. Les modalités universitaires d'accès individuel au stock sont complexes, liées à de multiples dispositifs imbriqués que j'évoquerai en décrivant les quatre autres besoins fondamentaux.

1.2 Besoin n° 2 – Entendement des connaissances

L'entendement des connaissances est une condition de l'accès au stock. Mais il se subdivise en deux besoins secondaires : dans les humanités (ALSH), la *compréhension « spontanée » des informations* concerne principalement la maîtrise de la langue, en-

tendue et parlée, lue et écrite, littéraire et mathématique. Elle n'a rien de spontanée en un sens, résultant d'un d'apprentissage ; mais elle le devient par l'avancement dans ce processus. Sans ces capacités perceptives et cognitives fondamentales, sortes de prérequis pour l'accès au stock, son accès est très largement fermé. La langue littéraire est primordiale dans ce domaine, mais il est possible que l'entrecroisement des humanités et de l'informatique impose un rééquilibrage au bénéfice de la langue mathématique. *L'autonomie de navigation dans le stock*, ou l'art de se situer dans le stock et d'y situer ses éléments, fait appel à des capacités de classification et de hiérarchisation évaluative des informations contenues dans le stock. Ces capacités permettent de se situer sur un domaine de connaissances et de sélectionner les documents du point de vue de leur pertinence au regard d'un sujet et du point de vue de leur qualité au regard de son traitement.

1.3 Besoin n° 3 – Agencements spécifiques de connaissances

Des agencements spécifiques de connaissances répondent à un besoin de délimitation dans le stock, dont les dimensions sont infinies ou, du moins, très supérieures à toute maîtrise humaine. Ces agencements sont produits de diverses façons, notamment deux : les cursus organisent des apprentissages en niveaux (semestriels ou annuels) d'étude et en filières thématiques, ce sont des macro-agencements ; les cours sont des micro-agencements encastrés dans les précédents. À chaque niveau correspond théoriquement une couche du stock de connaissances, de largeur et de profondeur variable : au premier niveau la couche la plus large et superficielle, et à la succession des niveaux un approfondissement dans les couches inférieures, dans des segments de plus en plus étroits. Les cours sont de nature similaire aux macro-agencements et en relation avec eux : on gère dans la préparation d'un cours des choix d'agencement par segmentation liée aux filières, par approfondissements liés aux niveaux et aux volumes horaires, et on conserve dans ces cadres de vastes latitudes de choix dans le stock, en sélectionnant des problématiques, des courants, des œuvres, etc. Ce travail d'agencement des connaissances est un travail de *recherche didactique*, dans le stock, pour un cours en relation avec une focalisation (niveau + diplôme + volume horaire) de cursus. Le résultat de cette recherche est parfois transcrit en « notes de cours » qui sont des aide-mémoires. Ils ne sont pas destinés à être publiés : mal écrits et incomplets, un simple mot ou groupe de mots suffisant au professeur à se remémorer un segment du stock qu'il maîtrise et peut présenter oralement. Des formes d'éditorialisation de résultats de recherches didactiques existent : ce sont les *manuels*, plus courants dans les premiers cycles d'apprentissage, et correspondant à des productions commerciales spécifiques, qui approfondissent plus ou moins selon la focalisation sur un niveau du public ciblé ; ce sont les *traités* disciplinaires qui décrivent un état momentané d'un vaste segment du stock avec un approfondissement suffisant ; ce sont les *livres* de synthèses qui oscillent entre largeur et profondeur dans le stock ; ce sont les *encyclopédies* qui présentent généralement la couche la plus large et superficielle du stock, même en encyclopédies thématiques.

1.4 Besoin n° 4 – Soutiens à l'effort d'apprentissage

Les soutiens à l'effort d'apprentissage s'exercent sur temps longs ou courts. Sur temps longs, ils résultent de dispositifs organisationnels qui régulent *l'agenda d'apprentissage* quotidien, hebdomadaire, semestriel et annuel des étudiant-e-s, générant une contrainte relative à l'effort régulier en structurant l'agenda de travail. Ces constructions organisationnelles regroupent les étudiant-e-s favorisant ainsi leurs interactions cognitives : les *apprentissages informels* par socialisation dans le milieu estudiantin sont essentiels ; ils sont basés sur la possibilité de discuter entre étudiant-e-s du travail à faire, de la façon de s'organiser, des documents à consulter, de la façon de réaliser les préparations, d'autoévaluer comparativement sa situation d'apprentissage à celle des autres, etc. Les soutiens à l'effort sur temps courts sont multiples, libres ou contraints, synchrones ou asynchrones : typiquement le *talent d'orateur* du professeur, proche parfois de celui de comédien, capte l'attention du public donc le force à rester concentré pendant quelques heures sur un sujet et ainsi soutient l'effort d'apprentissage ; le *silence studieux de la salle* de travail ou de la bibliothèque produit un effet de concentration favorable à l'effort (il est frappant de constater que les bibliothèques restent très fréquentées même quand le processus de numérisation réduit les demandes d'ouvrages sur papier) ; les *devoirs ponctuels obligatoires* assortis de contrôles, de même que les échéances récurrentes d'examens sont, par la pression psychologique qu'ils exercent (plus que par la matérialité de la contrainte), des dispositifs d'aide différée à la concentration et de soutien continu à l'effort.

1.5 Besoin n° 5 – Interactions cognitives

Les interactions cognitives correspondent à un besoin spécifique distinct du précédent et du second. Elles permettent des tests et l'autocorrection d'erreurs par conjectures et réfutations à travers des communications diverses de type lecture & écriture, questions & réponses, expression & écoute, affirmation & doute. Ces interactions cognitives prennent place dans des communications, synchrones ou asynchrones, écrites ou orales, entre professeurs et étudiant-e-s ainsi qu'entre étudiant-e-s et auteurs de textes ou d'œuvres mais aussi entre les étudiant-e-s ou avec d'autres interlocuteurs situables dans le cours de l'apprentissage (stages professionnels, voyages à l'étranger, recherches de terrain, etc.). Elles sont donc disséminées dans l'ensemble de la configuration des communications savantes : elles ont lieu en cours magistral, en travaux dirigés, dans les couloirs, les salles de travail, les cafétérias, les cours, les soirées, les stages, les séjours, par téléphone ou par écrit et communications numériques…

2 Apports du numérique à la satisfaction des besoins étudiants

Ces cinq besoins communicationnels étudiants pour l'apprentissage étant identifiés ainsi que leurs interdépendances, *qu'est-ce qu'apporte le numérique pour la satisfaction de ces besoins ?*

2.1 Accès au stock de connaissances à l'ère numérique

Au regard de ce besoin, le numérique semble apporter beaucoup : le web est *virtuellement* la plus grande bibliothèque de l'histoire de l'humanité. Mais c'est, pour le moment, une virtualité. L'écart entre l'horizon et la réalité est à mesurer. La grande bibliothèque d'Alexandrie n'aurait sans doute jamais fait parler d'elle si elle n'avait eu que ses capacités de stockage réduites à ses murs. Le problème principal d'une bibliothèque est son remplissage. Même si celui du stockage et celui des index sont considérables, ils sont accessoires. Or la valeur du stock sur le web ne dépend pas des capacités de stockage mais de celles de remplissage, donc d'éditorialisation numériques des contenus. Google n'est qu'un index, parmi d'autres possibles. Dans le domaine des humanités, il y a pour le moment un très grand nombre des « petits documents » (ex. : moins de 50 000 signes), correspondant au volume des articles en revues scientifiques du domaine. Ils sont nombreux mais non reliés entre eux, au mieux regroupés par index, comme sur les plateformes de rééditorialisation numérique. Or, l'interrelation des connaissances peut-être automatique, par mots-clefs d'indexation (*interrelations indexées*), ou interprétative et elle passe alors par une activité cérébrale de mise en relation, qui ne peut pas être automatisée (*interrelations interprétées*). Cette activité cérébrale est celle de la recherche scientifique ou didactique et de l'éditorialisation numérique des résultats dans de « gros documents », faute de quoi seule une couche superficielle des connaissances apparaît sur le web même si le volume global des données augmente. Le stock des « gros documents » augmente avec la numérisation des fonds de bibliothèques et d'archives, mais ils arrivent sous forme de photographies qui échappent pour une large part à l'hypertextualité. Et, ils arrivent dans le plus grand désordre, à l'échelle du web, sans sélectivité, sans hiérarchisation évaluative de leurs pertinences ou de leurs valeurs, celle-ci ne pouvant être qu'humaine, individuelle ou collective, produite par des recherches répondant à des questions et à des besoins spécifiques. Au regard du besoin étudiant, il manque sur le web les gros traités disciplinaires, les manuels approfondis, les sommes individuelles et les encyclopédies thématiques. Le succès de Wikipédia se comprend comme un succès par défaut, seule offre actuelle de mise en relation hypertextuelle, indexative et interprétative, des connaissances. Et le dispositif qui a permis ce succès en fixe les limites : l'anonymat, l'instabilité, la qualité aléatoire, les domaines sinistrés… *Le numérique apporterait plus avec l'éditorialisation numérique des « gros documents » : la hiérarchisation évaluative et les interrelations interprétées restent à publier. C'est un problème de recherche et d'éditorialisation, l'une et l'autre en libre accès.*

2.2 Entendement des connaissances à l'ère numérique

En réponse à ce besoin, les apports du numérique sont réels mais limités : réels par ce que le périmètre linguistique d'éditorialisation est généralement plus large que chaque pays ; limité parce que dépendant de la concentration et de l'éditorialisation : sur l'apprentissage des langues, les logiciels d'apprentissage de la langue maternelle et des langues étrangères sont souvent précieux, de même que la partie du stock de connaissances relatives à la langue (linguistique, dictionnaires…) mais l'utilisation des logiciels dépend des aides à la concentration (ce qui renvoie au besoin n° 3) et l'état du stock sur ce domaine dépend des avancées de l'éditorialisation numérique.

Sur l'autonomie de navigation, les apports du numérique sont bien réels : les moteurs de recherche (Google ou ceux internes à d'autres plateformes) constituent un progrès technologique par comparaison avec les dispositifs d'indexation antérieurs ; la fonction classificatoire de Wikipédia est précieuse pour délimiter un nuage de mots-clefs en précisant rapidement le sens de chacun ; les plateformes de rééditorialisation ont pris le parti d'une sélectivité dans la construction de leur base de données qui pose le problème du fondement de cette sélectivité mais satisfait une partie (seulement) du besoin de hiérarchisation évaluative. *L'apport du numérique n'est pas négligeable, mais sur chaque aspect de la langue et du repérage, il dépend de la disponibilité des contenus et de leur mise en relation, donc de l'avancement de l'éditorialisation numérique globale sur le web en libre accès.*

2.3 Agencement spécifique des connaissances à l'ère numérique

Ce besoin est actuellement peu satisfait par le numérique. L'indexation des connaissances par les moteurs de recherche ou la fonction classificatoire de Wikipédia n'en satisfont qu'une toute petite partie. Un cursus repose sur une structure organisationnelle pour laquelle les apports du numérique sont faibles (les apports portent plutôt sur la présentation en ligne de cette structure que sur sa conception et ses contenus). Les notes de cours ne sont pas en ligne (souvent pour de bonnes raisons) ; les manuels, traités, livres d'analyse ou de synthèse, sommes individuelles ou collectives, encyclopédies thématiques ne le sont pas (pour des raisons plus contestables), sauf dans les domaines des mathématiques et de l'informatique. Le projet Wikipédia ne comble pas ces manques : pour les raisons déjà évoquées, il est peu utilisable en bibliographie de cursus ou de cours. *Le numérique apporte peu. L'essentiel du problème reste donc un problème d'éditorialisation numérique des gros documents.*

2.4 Soutiens à l'effort d'apprentissage à l'ère numérique

La réponse à ce besoin par le numérique est marginale. Les apprentissages informels par socialisation et les pressions psychologiques d'aide à la concentration, sont plutôt brouillés par le numérique que favorisés. Les agendas électroniques n'introduisent que peu de changement comparé aux agendas papier même s'ils sont plus efficaces comme aide-mémoires lorsqu'ils sont connectés à d'autres dispositifs de communication. Il semble que ce besoin de soutien à l'effort d'apprentissage soit le moins satisfait par les apports numériques. Il se peut que cela vienne d'un développement du web davantage tiré par des finalités de marchandisation que par des finalités d'apprentissage. *Le numérique apporte peu. Des recherches plus approfondies sur l'éditorialisation numérique produiront peut-être des gains, dans le design de l'attention, mais il est peu probable que ces gains suffisent en soutien à l'effort d'apprentissage.*

2.5 Interactions cognitives à l'ère numérique

Le numérique semble pouvoir apporter beaucoup, dans un périmètre de communication élargi au champ linguistique, mais dans la limite des temps disponibles de communication et le fait pour le moment dans le plus grand désordre. On trouve en vrac sur le web et plus largement sur l'Internet tous les types, souvent entremêlés, de communications : individualisées, interpersonnelles, réticulaires, éditorialisées,

médiatisées, massifiées... et toutes traversent la configuration de communications savantes, par leurs contenus autant qu'en y dupliquant leurs formats avec comme par une sorte de contrainte idéologique à adopter certains formats, certains types de communications, parce qu'ils sont nouveaux et numériques ou parce que la société les utilise, avec peu d'efforts de rationalisation. L'hétérogénéité et la complexité configurationnelle des interactions cognitives numériques sont d'une telle ampleur, que l'on ne peut avoir aujourd'hui qu'une seule certitude : personne n'a une compréhension un tant soit peu rationnalisée de la diversité des dispositifs d'interactions, des flux de communications qu'ils provoquent, des croyances issues de ces flux... Cette opacité de la configuration explique l'irrationalité de beaucoup de dispositifs non focalisés sur un public spécifique (ex. : MOOC) et de leurs dispositifs d'autocorrection automatique (ex. : QCM). Une macro-focalisation apparaît néanmoins, comme une sorte d'immanence, celle de la langue parlée/écrite tant au niveau global (Google, Wikipédia...) qu'au niveau transversal (revues, plateformes, réseaux...). Elle devient un enjeu des luttes pour la définition de la scientificité par classement de revues autant que pour la définition de la langue didactique. Des micro-focalisations apparaissent avec les ouvrages numériques dynamiques, associant hypertextualité et interactivité, qui focalisent les communications autour d'un auteur ou d'une œuvre. *Le numérique peut apporter beaucoup, mais dans des communications focalisées, par la langue, les thèmes, les œuvres ou les groupes et la gestion de ces focalisations dans les humanités numériques demeurent encore peu rationalisée.*

3 L'ouvrage numérique dynamique indépendant en accès libre (ONDIAL)

Cette analyse fait ressortir deux gros enjeux dans la réponse numérique aux besoins communicationnels étudiants : 1) le premier enjeu est celui du rapport à la langue qui est un enjeu hautement politique notamment des luttes de définition de la scientificité autant que des missions d'enseignement. Or si l'on considère l'usage social estudiantin du numérique en communication savante, cet usage est massivement focalisé par la langue. L'indépendance des auteurs vis-à-vis des inclinations politiques pour la langue dominante sur le plan international peut-être une réponse à ce besoin étudiant. 2) Le second est celui de l'éditorialisation numérique des gros documents assurant non seulement publication mais aussi sélections et interrelations (indexées et interprétées) de connaissances. Le problème, pour répondre à ces deux besoins, n'est pas seulement de concevoir des bibliothèques numériques ni même de les remplir par une myriade de petits documents épars et non reliés autrement que par des index. Le problème est d'*éditorialiser* c'est-à-dire de construire des dispositifs numériques permettant de produire des contenus intellectuels, issus de recherches scientifiques et didactiques, qui ré-enrôlent des portions du stock de connaissances en valorisant portions anciennes ou récentes par insertion dans l'hypertextualité du web en libre accès. C'est l'objectif du projet « HumaNum/EdiNum [3] » en cours de réalisation à l'UTC (Costech), pour des « ouvrages numériques dynamiques, indépendants, en accès libre » (ONDIAL).

3. http ://www.costech.utc.fr/spip.php ?article60.

3.1 Du livre papier à l'ouvrage numérique

Repartons du « livre » et de son « édition »… Le « livre » (entendu dans son sens générique : livre, revue, catalogue, encyclopédie, magazine, livret, rapport, etc.) et l'« édition », tels qu'ils sont conçus depuis très longtemps et encore jusqu'à aujourd'hui, sont étroitement liés aux caractéristiques de la technologie finale de fabrication sur papier (Doueihi, 2011). Les étapes de travail et les configurations sociales successives (collaborations, métiers, techniques, circuits, formats…), qui aboutissent au « livre » sont articulées en fonction de ce résultat : processus de recherche (enquêtes, lectures, corpus de données, traitements, créations, élaborations, débats, révisions…) par l'auteur (scientifique, littéraire, artistique, journalistique…), mode de rédaction du manuscrit issu de cette recherche ou création, régime de collaboration entre auteur, co-auteurs et éditeur (relecture / sélection / discussion, modèle de gestion, droits d'auteur, contrats d'édition, promotion…), étapes de fabrication du « livre » (relecture orthographique, maquettage, impression…), circuit de diffusion (stockage, distribution, placement en librairies, vente, stockage en bibliothèques…), formes de commentaires (comptes-rendus spécialisés, critiques journalistiques, conférences invitées, séances de dédicace, discussions orales, référencements bibliographiques, audiences sectorielles et transectorielles…), possibilités de réédition(s) (réédition à l'identique, ou après révision, en format « poche »…).

Ce sont toutes ces étapes et configurations interdépendantes d'un processus d'éditorialisation relativement stabilisé depuis plusieurs siècles qui sont brutalement perturbées (Sinatra et Vitali-Rosati, 2014 ; Chartier, 2012), depuis vingt-cinq ans environ et surtout depuis une dizaine d'années par la numérisation rapide des supports écrits et des communications écrites, sonores et visuelles. Un nouveau processus d'éditorialisation émerge, dont les différentes dimensions nécessitent d'être identifiées, analysées et presque reconstruites ensemble (Lhermite, 2013). Elles demanderont probablement à être mentalement intégrées par chaque auteur, individuel ou collectif, dès les toutes premières phases de son activité : typiquement, les masses de données (*big data*) en libre accès (statistiques, images, sons, vidéos, cartographies, etc.) et les algorithmes et scripts permettant de les analyser ou de les manipuler seraient à prendre en compte dès la formulation des toutes premières questions, hypothèses et orientations de la recherche ou de la création mais aussi à prendre en compte également comme ressources futures intégrables dans l'ouvrage numérique final, pouvant aujourd'hui, en fin de processus, s'enrichir des intégrations issues de l'océan numérique en accès ouvert (Natale, 2014). Les réseaux sociaux aussi constituent des outils de production de données pouvant être intégrés dès les premières phases du processus ainsi que des modalités nouvelles de mise en discussion, au fil de l'eau et au stade « terminal » (stade théorique, lui-même à redéfinir conceptuellement), de l'ouvrage numérique (Jahjah, 2015). Son interactivité (*via* forums, wiki, annotations, listes de discussion, dispositifs de collecte documentaires, fils RSS, Twitter, etc.) renouvelle l'idée même de « réédition » en ouvrant des perspectives de révisions fréquentes, partielles ou périodiques, liées à ces interactions. L'ouvrage peut en outre se construire de façon continue en montrant les différentes étapes de recherche ou création soumises à la discussion tout au long du processus de recherche voire en créant sa communauté de référence (spécialistes, collègues, relecteurs choisis, lecteurs spontanés…). Dans ce nouveau processus

d'éditorialisation numérique, l'ouvrage devient *dynamique* par son hypertextualité le reliant au web, son interactivité avec les lecteurs, son insertion dans les réseaux sociaux, son évolutivité rapide et éventuellement durable voire à durée indéterminée.

3.2 L'ouvrage numérique dynamique

Concrètement, au regard du produit « final », l'ouvrage numérique dynamique n'est pas « enrichi » a posteriori mais, de plus en plus (Saemmer, 2011 ; Le Béchec Mariannig, Crépel et Boullier, 2014,), conçu d'emblée pour être riche *d'images, sons et vidéos* (produits *ad hoc* ou dupliqués par importation du web), d'outils de *visualisation de données* (timelines, cartographies géographiques dynamiques, cartographies du web sémantique, collectes documentaires, outils de curation, chapitrage analytique de vidéos ou bandes-son, syndication de contenus...), d'articulations aux *réseaux sociaux* (fils RSS, Twitter, comptes spécifiques sur plateformes dédiées de type Facebook, dispositifs d'annotations partagées, mutualisations de signets, curations communautaires des sources réticulaires, etc.), d'*interactivité* (par des écritoires collaboratifs, wiki, forums, outils d'annotations individuels ou partagés, jeux et activités, services liés à la géolocalisation de l'utilisateur...) et d'*évolutivité* (révisions en fonction des interactions favorisant les actualisations partielles et successives). Il est également réfléchi pour faciliter le repérage de l'ouvrage par l'ajout de *métadonnées* et l'exploration dans l'ouvrage par la *fouille de texte* (nuages de tags, automates lexicographiques, surlignage automatique). Il peut afficher les *statistiques* de consultation des composantes de l'ouvrage (temps et parcours de lectures, consultations d'items spécifiques, citations hypertextuelles, fils d'hashtags...) (Pignier, 2009). Il peut intégrer des systèmes automatiques de *recommandations* au lecteur/visiteur basées sur des tendances comportementales observées sur d'autres lecteurs/visiteurs de même « profil » ou sur des tendances de « préférences » exprimées par eux lors de lectures/visites antérieures tout en associant dans ces systèmes de recommandations celles issues de l'auteur ou de spécialistes compétents sur le sujet ou en leur donnant la possibilité de corriger ou de compléter celles issues du public « moyennisé » (même si les enregistrements de tendances comportementales du public procèdent d'algorithmes statistiques plus élaborés que de simples moyennes).

L'apparition de l'ouvrage numérique dynamique amène à s'interroger aussi sur les relations auteurs/lecteurs ou auteurs/visiteurs, notamment au regard de la compétence, si l'on accorde à celle-ci une certaine valeur, donc aux relations spécialiste/néophyte, professionnel/amateur, savant/ignorant (Pirolli et Heilmann, 2014). La culture du web semble porteuse d'un idéal démocratique égalitariste dans la perception des rôles sociaux et « droits » de participation, pour la validation des contenus (Wikipédia) ou l'auto-édition individuelle (blogosphère) parfois loin des réalités (Bourdeloie et Vicente, 2014). Cependant cet idéal peut être contraire aux intérêts de tous (voire à « l'intérêt général ») s'il en vient à abaisser les niveaux de compétences dans la production, la diffusion et la réception des savoirs. Démocratie et science ne relèvent pas, sous bien des aspects, du même horizon axiologique. Pour autant, la science (ou la « compétence) peut-elle ignorer les apports de larges participations aux travaux qu'offrent les évolutions numériques, comme l'intégration d'apports spécialisés grâce à des interactions sociales impensables avant (pour des raisons matérielles ou géographiques)

mais possibles grâce au numérique ? L'environnement numérique qui se forme spontanément autour d'un auteur, individuel ou collectif, par agrégations de connexions et expansion des volumes d'interactions, n'est pas nécessairement le plus approprié pour examiner, analyser et critiquer des productions de connaissances… et les certifications environnementales des contenus (tendances statistiques issues de visiteurs en systèmes ouverts) risquent d'être scientifiquement sous-optimales. Se posent alors les questions de reconstitution, dans le processus d'éditorialisation, d'environnements maîtrisés de certifications ou labélisations scientifiques, intellectuels, artistiques… qui sont souvent des questions de « pouvoir ». Elles se déclinent à toutes les échelles d'éditorialisation, de la plus étroitement individuelle à la plus largement collective : celle du simple livre dynamique, celui de l'ouvrage collectif thématique ou périodique, de l'encyclopédie ou du magazine… elles se posent pour les primo éditeurs autant que pour les plateformes de rediffusion et les agrégateurs globaux de contenus (Poirrier, 2015). Une tension est omniprésente entre l'utilité sociale de dispersion du pouvoir, comme garantie de pluralisme cognitif et normatif donc de libertés intellectuelles et libres créativités d'une part, et l'utilité sociale d'une concentration du pouvoir dans des systèmes informatiques permettant d'augmenter les capacités d'exploration par mutualisation des accès.

3.3 Accès libre du lecteur et indépendance de l'auteur

On peut parler d'ouvrage numérique dynamique en accès libre, pour désigner l'écriture numérique issue de ce nouveau processus global d'éditorialisation intégrant dès le départ, dans la conception même du produit « final », les données et codes informatiques librement réutilisables et modifiables, pour une production nouvelle elle-même en accès ouvert et réutilisable par des tiers sous tous ses aspects techniques et intellectuels. Typiquement les licences Creative Commons [4] décrivent des cadres symboliques (plus que juridiques) correspondant à cette tendance sociale. Le choix d'éditorialisation « en accès libre », ne procède pas seulement de diverses philosophies politiques du partage de « biens communs » ou de « démocratisation » des accès aux savoirs ou de « transparence » des sources et des usages, mais aussi d'une forme de pragmatisme soucieux d'efficacité voire de productivité : la valeur supérieure de l'ouvrage en accès libre tient à sa propension à incorporer la valeur de la multitude d'apports (écrits, sons, images, logiciels…) par ailleurs en libre accès (Verdeil, 2013).

On peut parler d'ouvrage numérique dynamique indépendant en accès libre, dès lors que l'auteur, individuel ou collectif (revue, association, entreprise, laboratoire, établissement, parti, syndicat, club…), privé ou public, marchand ou non marchand, non seulement dispose et conserve l'autorité auctoriale sur les contenus (pas de modification sans son accord), mais aussi détermine lui-même l'architexte de son écriture numérique ou, au moins, collabore partiellement à sa conception – notamment le(s) dispositif(s) informatique(s) servant de support à la diffusion de contenu et la régulation des interactions elles-mêmes génératrices de contenus nouveaux (systèmes de gestion de contenus [« CMS »], interfaces de programmation [« API »], systèmes de recommandation, modération de forums…) – et détermine ainsi le cadre technique, symbolique et esthétique de présentation des contenus ainsi que les contenus eux-

4. http ://creativecommons.fr/

mêmes. Le souci d'indépendance vise à conserver à l'auteur, individuel ou collectif, une forme d'autorité relative sur les contenus qui à la fois procèdent de sa compétence et engagent sa responsabilité, et sur les dispositifs technico-symboliques de leur présentation, sans le couper des apports de la multitude pour la correction, le complément et l'évolution de ses contenus (Valluy, juillet 2014). Au-delà de cette définition minimale et socio-technique de l'ouvrage numérique indépendant, les réflexions sur l'indépendance pourraient s'étendre à d'autres dimensions plus socio-politiques ou socio-économiques : notamment l'indépendance d'agenda (hiérarchisation des priorités de sujets ou thèmes sur le plan scientifique, artistique, médiatique, politique...) liée à la configuration de l'ensemble du processus d'éditorialisation considéré sous ses aspects juridiques et économiques ; cette réflexion sur l'indépendance pourrait aller jusqu'à examiner la propension des systèmes informatiques à favoriser l'indépendance d'autres auteurs par reproductibilité et reconfiguration aisée des systèmes utilisant des *logiciels libres* dissociables et recomposables.

3.4 Typologie des ouvrages numériques

Ainsi défini, l'ouvrage numérique dynamique indépendant en accès libre (ONDIAL) se distingue non seulement de l'ouvrage classique sur papier et de son équivalent que constitue l'ouvrage numérique homothétique (simple transcription de la maquette du livre papier en format numérique de type PDF ou autre, à processus d'éditorialisation inchangé) mais aussi de ce que les mass-médias, les pouvoirs publics et le monde de l'édition classique tendent à nommer « livre » numérique « enrichi » (ou « augmenté » [5]) qui constitue un prolongement du livre classique sur papier ou homothétique, tant du point de vue du processus global de production que des caractéristiques du produit final. L'ouvrage numérique augmenté / enrichi est conçu et produit de la même façon que le livre papier, avec comme seules modifications, celles intervenant à posteriori au stade final : 1) la numérisation qui génère le « livre numérique homothétique » quel que soit son format (html, pdf, e-pub...) ; 2) l'enrichissement, principalement sous format html, qui ajoute des insertions issues du web (hypertextes, images, sons, vidéo). Typiquement le réseau scientifique Terra a produit des publications en numérique homothétique et en numérique enrichi [6]. L'édition numérique enrichie du livre « Candide » par la BNF relève aussi de cette catégorie [7]. La plupart des éditions de manuels scolaires encore envisagées aujourd'hui se limitent à l'édition numérique homothétique ou enrichie (Le livre scolaire [8] ; Manuels sans frontière [9] ; Scérén/Canopé [10] ; Académie en ligne MESR/CNED [11]).

Mais l'ONDIAL se distingue aussi des nombreux ouvrages numériques dynamiques qui n'intègrent pas dans la conception du dispositif socio-technique de finalités spécifiques relatives à l'indépendance d'auteur, telle que précédemment évoquée, ni de

5. La typologie pourrait, peut-être, être affinée par distinction entre les « ouvrages augmentés » apparus sur CD-Rom dans les années 1990 et les « ouvrages enrichis » qui seraient caractéristiques du web sémantique... Dans la suite de cette introduction, on les tiendra provisoirement pour synonymes.

6. http ://www.reseau-terra.eu/

7. https ://candide.bnf.fr/

8. http ://lelivrescolaire.fr/

9. http ://www.manuels-sans-frontieres.org/

10. http ://www.sceren.com/

11. http ://www.academie-en-ligne.fr/

finalités relatives aux valeurs philosophiques et à l'efficacité productive du libre accès. L'ensemble des sites et plateformes de commercialisation d'ouvrages numériques dynamiques, en ligne ou sous CR-Rom, entrent dans cette catégorie par exclusion du libre accès mais aussi par faible dépassement du format « enrichi » même dans les ouvrages en CD-Rom « augmentés » de jeux vidéo articulés aux contenus. Wikipédia demeure la réalisation pionnière des ouvrages numériques dynamiques en accès libre mais avec de grandes faiblesses en ce qui concerne l'indépendance d'auteurs, telle que précédemment définie, et cette encyclopédie demeure relativement sous-développée technologiquement du point de vue de l'intégration des nouveaux dispositifs d'éditorialisation et d'interaction. De nombreux MOOC [12] produits tant par des acteurs du secteur de l'enseignement supérieur (universités, ministères, agences...) que par ceux d'autres secteurs de la culture (Musées, Bibliothèques, Patrimoines historiques, Théâtres, Opéras, Expositions...) n'intègrent pas ou peu la préoccupation d'indépendance d'auteur et demeurent souvent technologiquement sous-développés du point de vue dynamique (Sidir,2014 ; Valluy, 2013). Le webdocumentaire [13], forme plus fréquemment issue du secteur journalistique, a pu s'approcher du format ONDIAL mais en demeurant souvent faible sur le plan des contenus analytiques (écrits notamment) et faible également dans la dynamique interactive au long cours parce que conçu comme une production close, finie à un certain stade de réalisation.

À ce stade de la recherche, il est donc possible d'esquisser une première typologie, sans doute provisoire, des quatre principaux formats d'ouvrages numériques :

Ouvrage papier	→	**Ouvrage numérique homothétique**	**Ouvrage numérique enrichi**	≠	**Ouvrage numérique dynamique**	**ONDIAL**

L'ouvrage numérique dynamique et l'ONDIAL font converger des pratiques sociales antérieurement séparées : éditions artistiques, littéraires et scientifiques, catalogues et fonds de bibliothèques et archives, catalogues de musées, publications de théâtres et opéras, expositions picturales, musicales voire musicologiques, mémoriaux commémoratifs, présentations de patrimoines architecturaux, urbains et historiques, villes « intelligentes », activités et attractivités touristiques, productions journalistiques, activités pédagogiques et scientifiques, etc.

Conclusion

Cette analyse fait ressortir trois enjeux dans la réponse numérique aux besoins communicationnels étudiants : 1) le premier enjeu est celui du rapport à la langue pris dans les luttes de définition de la scientificité et des finalités d'enseignement. L'indépendance des auteurs vis-à-vis des inclinations politiques pour la langue dominante sur le plan international peut-être une réponse au besoin étudiant de travail dans la langue maternelle. 2) Le second est celui de l'éditorialisation numérique des gros documents (manuels, traités, encyclopédies, dictionnaires, sommes, compilations, anthologies...) assurant non seulement publication mais aussi sélections et interrelations (indexées

12. http ://mooc-francophone.com/
13. http ://www.web-documentaire.org/

et interprétées) de connaissances. 3) Le troisième est celui des nouveaux « ouvrages numériques dynamiques indépendants en accès libre » (ondial) qui commencent à voir le jour issus de recherches scientifiques et didactiques, qui ré-enrôlent des portions du stock de connaissances en valorisant portions anciennes ou récentes par insertion dans l'hypertextualité du web en libre accès. C'est dans cette perspective qu'est réalisé actuellement le projet de recherche didactique et technologique « EdiNum-HumaNum » sur un « ouvrage numérique dynamique, indépendant, en accès libre » compilant une production individuelle universitaire (enseignements et recherche) de près de trente ans dans un dispositif intégrant formats multiples et systèmes d'interaction. Il s'agit de savoir si l'on peut concilier la nécessité particulière de communiquer, caractéristique de ces métiers, et les formes numériques que prend cette communication aujourd'hui, avec la défense d'une indépendance intellectuelle et créative, tant individuelle que collective, nécessaire à ces métiers, mais aussi à d'autres types d'acteurs sociaux. Dans une logique de « science ouverte », l'état d'avancement est présenté en direct, depuis octobre 2015, à cette adresse : http ://www.hnp.terra-hn-editions.org/TEDI/

Bibliographie

Annoot E. et Bertin J.-C. (dir.) (2013), *L'homme à distance : innovation et développement. Regards croisés*, Paris, CNRS éditions.

Bachimont B. (2007), *Ingénierie des connaissances et des contenus : le numérique entre ontologies et documents*, Paris, Hermès, coll. « Science informatique et SHS ».

Bachimont B. (2007), « Nouvelles tendances applicatives. De l'indexation à l'éditorialisation », in Patrick G., *L'indexation multimédia : description et recherche automatiques*, Paris, Hermès sciences.

Bachimont B. (2010), *Le sens de la technique : le numérique et le calcul*, Paris, Les Belles Lettres, coll. « Encre marine ».

Barbier B. (2014), « Les offres de formation en patrimoines et humanités numériques dans les établissements d'enseignement supérieur français », in Dufrêne B. (dir.), *Heritage and Digital Humanities*, Berlin, Lit-Verlag.

Beaudry G. (2009), « Le numérique et les mutations dans la structuration du champ éditorial de l'ouvrage en sciences humaines et sociales », *Mémoires du livre / Studies in Book Culture*, vol. 1, n° 1 : http ://id.erudit.org/iderudit/038633ar.

Béchec Mariannig Le, Crépel M. et Boullier D. (2014), « Modes de circulation du livre sur les réseaux numériques », *Études de communication*, 2 (n° 43), p. 129-144 : http ://www.cairn.info/revue-etudes-de-communication-2014-2-page-129.htm.

Bénel A. (2014), « Quelle interdisciplinarité pour les "humanités numériques" ? », *Les Cahiers du numérique*, 4 (vol. 10), p. 103-132 : http ://www.cairn.info/revue-les-cahiers-du-numerique-2014-4-page-103.htm.

Berra A. (2015), « Pour une histoire des humanités numériques », in *Critique-Paris. Centre national des lettres, des chiffres et des lettres : les humanités numériques*, 819-820, p. 613-626 : http ://www.cairn.info/revue-critique-2015-8-p-613.htm.

Bouchardon S. (2002), « Hypertexte et art de l'ellipse. D'après l'étude de NON-roman de Lucie de Boutiny », *Les Cahiers du numérique*, 3 (vol. 3), p. 65-86 : http ://www.cairn.info/revue-les-cahiers-du-numerique-2002-3-page-65.htm.

Bouchardon S. (2009), *Littérature numérique : le récit interactif*, Hermès-Lavoisier, décembre 2009.

Bouchardon S. (2014), *La valeur heuristique de la littérature numérique*, Paris, Hermann, coll. « Cultures numériques ».

Boullier D. et Charlier C. (1997), « À chacun son Internet. Enquête sur des usages ordinaires », *Réseaux*, vol. 15, n° 86, p. 159-181 : http ://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/reso_0751-7971_1997_num_15_86_3118.

Boullier D. et Crépel M. (2013), « Pratiques de lecture et d'achat de livres numériques », Île-de-France, Le Motif : observatoire du livre et de l'écrit.

Broca S. (2013), *Utopie du logiciel libre. Du bricolage informatique à la réinvention sociale*, Neuvy-en-Champagne, Le passage clandestin.

Caraco B. (2012), « Les *digital humanities* et les bibliothèques : un partenariat naturel » : http ://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2012-02-0069-002.pdf.

Chanier T. (2013), « Open Data : au-delà des publications, le partage des données de la recherche en sciences humaines. Pour qui ? Comment ? », communication au colloque « Open Data : enjeux communicationnels », nov. 2013, Clermont-Ferrand.

Chartier R. (2012), « Qu'est-ce qu'un livre ? Métaphores anciennes, concepts des lumières et réalités numériques », *Le Français aujourd'hui*, 3 (n° 178), p. 11-26 : http ://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-3-page-11.htm.

Citton Y. (2015), « Humanités numériques. Une médiapolitique des savoirs encore à inventer », *Multitudes*, 2 (n° 59), p. 169-180 : http ://www.cairn.info/revue-multitudes-2015-2-page-169.htm.

Clément J. (2001), « La littérature au risque du numérique », *Document numérique*, 1 (vol. 5), p. 113-134 : http ://www.cairn.info/revue-document-numerique-2001-1-page-113.htm.

Clivaz Cl., Vinck D. (2014), « Des humanités délivrées pour une littératie plurielle », *Les Cahiers du numérique*, 10 (3), p. 9-16 : http ://lcn.revuesonline.com/gratuit/LCN10_3_04_Intro.pdf.

Commission des titres d'ingénieur (2015), « Références et orientations de la commission des titres d'ingénieur », *Livre 1*, novembre 2015 : http ://www.cti-commission.fr/IMG/pdf/cti-ro2016-livre1.pdf.

Couchot E. (1997), « Les promesses de l'hybridation numérique, prolongement et renouvellement des arts figuratifs », in Chiron E. (dir.), *X, l'œuvre en procès*, Paris, Publications de la Sorbonne, p. 63-75.

Crozat S. (2009), « Scenari, un développement universitaire largement diffusé », communication aux Journées PLUME, « Pourquoi et comment diffuser un développement logiciel de laboratoire ou d'université en libre ? », LAAS-CNRS, Toulouse.

Crozat S. (2012), « C2M : chaînes éditoriales collaboratives multimédia ».

Crozat S., Bachimont B., Cailleau I., Bouchardon S. et Gaillard L. (2011), « Éléments pour une théorie opérationnelle de l'écriture numérique », *Document numérique*, 3 (vol. 14), p. 9-33.

Doueihi M. (2011), « Le livre à l'heure du numérique : objet fétiche, objet de résistance », in *Read / Write Book : le livre inscriptible*, Marseille, Cleo, p. 95-103 : http ://www.notules.org/wp-content/texts/Doueihi-LivreNumerique.pdf.

Doueihi M. (2015), « Quelles humanités numériques ? », *Critique*, 8 (n° 818-819), p. 704-711 : http ://www.cairn.info/revue-critique-2015-8-page-704.htm.

Doueihi M. (2011), *Pour un humanisme numérique*, Paris, Le Seuil.

EL Boussiri Kh. et Sidir M. (2014), « Intégration des TIC dans les facultés de médecine dentaire marocaines : tensions et contradiction », *Le Courrier du dentiste*, vol. 14/5, Éditions Ammar, Maroc, p. 45-57.

El Hadi Widad M. et Favier L. (2015), « Bibliothèques numériques et humanités digitales. La continuité d'une problématique sur l'organisation des connaissances en lettres et sciences humaines », *Les Cahiers du numérique*, 1 (vol. 11), p. 83-102 : http ://lcn.revuesonline.com/login.jsp ?articleId=20255.

Four P.-A. (2013), « Comment les *digital humanities* (ou humanités numériques) transforment les SHS », 8 août : http ://fr.slideshare.net/pierrealainfour/comment-les-digital-humanities-ou-les-humanits-numriques-transforment-les-shs.

Jahjah M. (2015), « Protée ou les mutations du livre », *Critique*, 8 (n° 818-819), p. 693-703 : http ://www.cairn.info/revue-critique-2015-8-page-693.htm.

Lamard P. et Lequin Y.-C. (2006), *La technologie entre à l'université : Compiègne, Sevenans, Belfort-Montbéliard*, coll. « Sciences humaines et technologie », UTBM, Belfort.

Le Deuff O. (dir.) (2014), *Le temps des humanités digitales. La mutation des sciences humaines et sociales*, Limoges, FYP éditions, coll. « Société de la connaissance » : http ://www.fypeditions.com/le-temps-des-humanit%C3%A9s-digitales/

Lebrun M. (2015), « Former des enseignants de français pour les nouvelles humanités numériques : enjeux épistémologiques et empiriques », *Tréma*, 43 : http ://trema.revues.org/3319.

Lemaître D. (2013), « Les enjeux politiques des recherches en sciences humaines dans les écoles d'ingénieurs », communication au colloque Ingenium 2013, Paris, 5 décembre 2013.

Lenay C. (2014), « Médiation multimodale et variations perceptives. Introduction et animation », in *Perception augmentée et multimodale*, Paris, ISC-CNRS.

Lenay C., Aubert D., Tixier M. et Vile-Gilon F. (2014), « Learning environment for touch access to digital interfaces », in *Entelis Seminar*, Bologna.

Lhermite L. (2013), « L'édition numérique en France en 2013. Évolution ou révolution ? ». Mémoire de Master 1 à l'Université Paris-III – Sorbonne Nouvelle, UFR Littérature et linguistique françaises et latines, dir. M. Bernard : http ://www.cavi.univ-paris3.fr/phalese/documents/Memoire_Lhermite_Lucie.pdf.

Moulier Boutang Y. (2010), *L'abeille et l'économiste*, Carnets Nord.

Moulier Boutang Y. (2007), *Le capitalisme cognitif : la nouvelle grande transformation*, Amsterdam.

Mounier P. (dir.) (2012), *Read / Write Book 2 : une introduction aux humanités numériques*, Marseille, OpenEdition Press : http ://books.openedition.org/oep/226.

Natale E. (2014), « Les œuvres de Rousseau hors du livre entre hier et aujourd'hui », *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4 (vol. 8, n° 4), p. 725-757 : http ://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2014-4-page-725.htm.

Pignier N. (dir.) (2009), *De l'expérience multimédia : usages et pratiques culturelles*, Hermès Lavoisier, coll. « Formes et sens ».

Pirolli F., Heilmann E. (2014), « Les représentations du livre numérique chez les professionnels de l'information-documentation », *Études de communication*, 2 (n° 43), p. 75-90 : http ://www.cairn.info/revue-etudes-de-communication-2014-2-page-75.htm.

Plantin J.-Ch. (2014), « Les chercheurs en SHS rêvent-ils de code informatique ? Trois questions préliminaires à l'apprentissage du code », in Le Deuff O. (dir.), *Le temps des humanités digitales*, Limoges, FYP éditions, 2014 : http ://cartonomics.org/wp-content/uploads/2011/09/PLANTIN-2014-humanit%C3%A9s-digitales.pdf.

Poirrier P. (2015), « "Marée montante" ou tsunami ? L'avenir du livre à l'heure du numérique », in *Le livre électronique au présent. Pratiques de lecture, de prescription et de médiations*, p. 123-126 : https ://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01174872/document.

Roby C. (2013), « Panorama des postures de recherche en sciences humaines dans les écoles d'ingénieurs », communication au colloque Ingenium 2013, Paris, 5 décembre 2013.

Saemmer A. (2011), « Hypertexte et irradiation iconique », *Les Cahiers du numérique*, 3 (vol. 7), p. 47-69 : http ://www.cairn.info/revue-les-cahiers-du-numerique-2011-3-page-47.htm.

Saemmer A., Tréhondart N. (2014), « Les figures du livre numérique "augmenté" au prisme d'une rhétorique de la réception », *Études de communication*, 2 (n° 43), p. 107-128 : http ://www.cairn.info/revue-etudes-de-communication-2014-2-page-107.htm.

Sidir M. (2014) : « E-learning : l'impératif social aux prises avec l'autonomie des étudiants », in C. Papi (dir.), *Tutorats des pairs dans l'enseignement supérieur, enjeux institutionnels, technopédagogiques, psychosociaux et communicationnels*, Paris, L'Harmattan, p. 110-140.

Sidir M. (dir.) (2015), « La communication éducative instrumentée : dispositifs médiatisés et leurs acteurs », *Revue Distances et médiations des savoirs*, juin 2015 : https ://dms.revues.org/1032.

Sidir M. (2014), « Les "MOOC" : vers une marchandisation de l'enseignement supérieur ? », in *TICE et qualité dans l'enseignement supérieur*, Université des sciences et de la technologie, Alger, 13-15 mai.

Sidir M., Bruillard É., Baron G.-L. (dir.) (2012), *La communication éducative instrumentée*, Hermès-Lavoisier.

Sinatra M. E., Vitali-Rosati M. (2014), *Pratiques de l'édition numérique*, Presses de l'Université de Montréal.

Sinatra M. E., Vitali-Rosati M. (2014), « Histoire des humanités numériques », in Presses de l'Université de Montréal (éd.), *Pratiques de l'édition numérique*, collection « Parcours Numériques », Montréal, p. 49-60 : http ://www.parcoursnumeriques-pum.ca/histoire-des-humanit%C3%A9s-numeriques.

Souchier E., Jeanneret Y., Le Marec J. (dir.) (2003), *Lire, écrire, récrire : objets, signes et pratiques des médias informatisés*, Bibliothèque publique d'information, coll. « Études et recherche ».

Valluy J. (2012), « Vers une pédagogie numérique à l'université ? Compte-rendu et discussion de l'ouvrage "TIC et métiers de l'enseignement supérieur – Émergences, transformations" », Recueil Alexandries, coll. « Recensions », avril 2012 : http ://www.reseau-terra.eu/article1234.html.

Valluy J. (2013a), « Le(s) numérique(s) universitaire(s) : contre les nouveaux dogmatismes internationaux... pour des recherches sur les multiples dimensions du numérique universitaire », in *L'université à l'ère numérique, e-formation, e-recherche, e-gouvernance*, Rabat.

Valluy J. (juillet 2014), « Édition scientifique numérisée, autonomie intellectuelle des chercheurs et pédagogie numérique », communication au colloque de l'IRI (30 juin, 1er et 2 juillet 2014) « La "vérité" du numérique – Recherche et enseignement supérieur à l'époque des technologies numérique », 2 juillet 2014.

Valluy J. (juin 2015), « La face cachée des humanités numériques : les convergences techniques et théoriques masquent l'ampleur des différenciations disciplinaires », communication au colloque CJC-SC, 5 juin 2015.

Valluy J. (oct. 2013), « TIC et enseignement supérieur : comment (re)nouer le dialogue ? », *Distances et médiations des savoirs*, no 4, 2013 : http ://dms.revues.org/373.

Valluy J. (sept. 2015), « Humanités numériques francophone – Étude bibliographique dans le cadre de recherches en cours », 9 sept. 2015 : http ://www.costech.utc.fr/spip.php ?article81.

Valluy J. (juillet 2015), « Des recherches en SHS sur la démocratie technique à la formation d'ingénieurs-médiateurs dans une société numérique », *UTBM* (janv.2015), Séminaire Homtech / Gis-Utsh, 2 juillet 2015.

Verdeil E. (2013), *Les réseaux sociaux scientifiques, la visibilité et l'open access*, Blog Rumor.

Vicente M. (avec Yann Moulier-Boutang) (2010), « Les communautés de goûts sur Internet », in Olivier Assouly (dir.), *L'amateur : entre production, participation et consommation*, Éditions du Regard.

Vicente M. (2013), « Le logiciel libre : un dispositif méritocratique ? », *Nouvelle Revue du travail*, vol 3.

Vicente M. (avec Hélène Bourdeloie) (2014), « Wikipedia's contribution : a gender's question », in Fichman P. et Hara N. (dir.), *Global Wikipedia : International and Cross-Cultural Issues in Online Collaboration*, Scarecrow Press.

Vilkas C. (2009), « Des pairs aux experts : l'émergence d'un 'nouveau management' de la recherche scientifique ? », *Cahiers internationaux de sociologie*.

Wieviorka M. (2013), *L'impératif numérique ou La nouvelle ère des sciences humaines et sociales ?*, Paris, Éditions du CNRS.

Table des matières

Préface
Abdellatif Miraoui **i**

Introduction **iii**

I Axe 1. L'enseignement du français dans l'enseignement supérieur en milieux plurilingue et pluriculturel **1**

1 Tic et enseignement des langues étrangères : perspectives didactiques et scientifiques comparées
Fabrice Barthélémy **7**

Introduction 7

1 L'impact des technologies d'information et de communication sur l'éducation 8

2 Tic, enseignement-apprentissage (des langues) et distance 11

3 Tic, enseignement-apprentissage des langues et perspectives de recherches universitaires 16

Conclusion 19

2 Le numérique pour l'enseignement et l'apprentissage des langues en contexte universitaire : diversité des usages et évolution de pratiques
Sophie Othman **23**

1 Université et numérique 23

2 L'enseignement des langues et le défi du numérique 25

3 Formation des enseignants aux usages du numérique en contexte universitaire 27

Conclusion 28

3 Apprentissage personnalisé : les possibilités du Web 2.0
Mona Laroussi **31**

Introduction 31

1 Apprentissage personnalisé 32

2 Évolution des rôles des acteurs par le Web 2.0 33

3 Les outils Web 2.0 34

4 Apprentissage personnalisé par le Web 2.0 34

Conclusion 36

4 De la praxéologie à la théorétique par la nécessaire mise en réseau des ressources plurilingues et numériques
Serge Borg **39**

Introduction 39

1 Les déclinaisons du plurilinguisme en contexte universitaire 39

2 La « galaxie du numérique » 42

3 La nécessaire mise en réseau des ressources 42

Conclusion 44

5 TICE et apprentissage de la compréhension de l'oral en langue seconde, en milieu universitaire tunisien
Jacqueline Bacha **45**

Introduction 45

1 Place de la compréhension de l'oral dans l'enseignement-apprentissage du FLS 46

2 La compréhension de l'oral dans les recherches en didactique des langues 47

3 Les stratégies d'apprentissage et d'écoute 48

4 TICE et compréhension de l'oral en langue seconde 49

5 Où trouver des documents authentiques ? 50

6 Pourquoi utiliser des documents authentiques en classe de langue ? . . 51

7 Quels critères prendre en compte lors du choix d'un document authentique ? 52

Conclusion 52

6 Professionnalisation d'un parcours philologique académique : exemple de licence en philologie française à l'Université de Lettonie **55**
Dina Savlovska

1 Contexte 56

2 Stage professionnalisant et développement du sentiment d'efficacité personnelle 59

7 La formation initiale des enseignants de langues : quels enjeux et quels obstacles dans les universités de l'Europe centrale et orientale ? **67**
Monica Vlad

1 La formation initiale des enseignants de langues : quels enjeux ? 68

2 La formation initiale des enseignants de langues : quels obstacles dans les universités de l'Europe centrale et orientale ? 69

3 Quelles solutions ? 71

4 Quelles recommandations ? 72

II Axe 2. Le français langue d'enseignement à l'université 75

8 Enseignement du français dans un contexte bilingue : cas de la République centrafricaine **81**
François Lim

Introduction 81

1 Statut juridique des deux langues en présence 82

2 Usages institutionnalisés : l'éducation 82

Conclusion 84

9 Le français dans les départements d'études françaises : exigence de qualité et impératif de changement méthodologique **87**
Mohamedoune Wane

Introduction 87

1 Situation et politique linguistiques 87

2 Le niveau en français des étudiants 89

3 Les contenus enseignés et la méthodologie d'enseignement 91

Conclusion 94

10 Enseignement-apprentissage de/en langue(s) : pratiques pédagogiques inclusives et formation intégrée
Mariella Causa **95**

Trois différents niveaux d'intégration 96

Pour aller plus loin... 100

11 L'enseignement en/du français à l'université marocaine : enjeux, contraintes et perspectives d'action
Abdelouahad Mabrour **103**

12 Étudier les disciplines scientifiques et techniques en français à l'université au Maghreb : le problème du « niveau » des bacheliers, les causes et les options de remédiation
Samir Marzouki **109**

13 Les défis de l'enseignement du français au niveau du Réseau des universités publiques régionales en Haïti
Narcisse Fièvre **117**

1 Bref état des lieux relatif à l'enseignement du français et à l'utilisation des technologies numériques en Haïti 117

2 Brève présentation du Réseau des universités publiques régionales (UPR) 119

3 Analyse des premiers résultats d'une enquête auprès des étudiants des UPR et commentaires 121

Conclusion 123

14 Le français médium d'enseignement en contexte universitaire algérien
Latifa Kadi-Ksouri **125**

Introduction : quelques éléments de contexte 125

1 Au commencement était l'École : petite leçon d'histoire récente 126

2 Stratégies des pouvoirs publics et des universités et bonnes pratiques 130

3 Une question centrale : la formation des formateurs 132

Pour ne pas conclure : le débat est ouvert 133

15 Le français, langue d'enseignement : expérience asiatique
Trinh Van Minh **137**

Introduction 137

Programmes francophones novateurs et place du français, langue d'enseignement 138

En guise de conclusion 143

16 Le français, un choix facultatif pour une diversité culturelle
Georges Dorlian **147**

Préambule 147

1 Le Liban et les langues 148

2 Environnement linguistique 149

3 Identité et langue d'enseignement : la vision de l'Université de Balamand 149

17 L'université francophone en contexte plurilingue : quelques préalables à l'identification de bonnes pratiques
Rada Tirvassen **153**

1 Les étudiants de l'Océan indien et les études universitaires 154

2 Les langues « d'enseignement » dans les cycles primaires et secondaires : des explications satisfaisantes ? 155

3 Du secondaire aux études universitaires : le poids des langues d'enseignement 156

4 Témoignages de deux Sud-Africaines 157

Conclure provisoirement 157

III Axe 3. Langue unique ou modélisation du contact des langues dans l'université mondiale ? 159

18 Une communication scientifique plurilingue au service de la qualité des savoirs
Anne-Claude Berthoud **167**

Introduction 167

1 Les langues deviennent l'affaire de tous. 168

2 Actions de sensibilisation au rôle de médiation du langage et des langues 169

3 Diversité des disciplines et médiation 169

4 Conditions de l'atout plurilingue 172

5 Complémentarité entre *lingua academica* et les autres langues 172

6 Intégration de la *lingua academica* et des autres langues 173

En bref 173

19 Alternative à la communication scientifique monolingue : enjeux linguistiques et scientifiques, pistes de réalisation
Pierre Escudé **175**

1 Préalable 175

2 Pistes alternatives de la communication et de l'échange scientifique 179

20 Propositions pour l'aménagement plurilingue des sciences et de l'enseignement universitaire
Rainer Enrique Hamel **187**

1 Le champ sociologique et communicationnel des sciences et de l'enseignement supérieur 188

2 La distribution des langues 189

3 Des propositions pour une politique plurilingue du champ des sciences et de l'enseignement supérieur 191

21 Internationalisation pas uniquement en *lingua franca*
Luci Nussbaum **195**

Introduction 195

1 Des alternatives en communication scientifique 196

Conclusion 201

22 Plurilinguisme dans les publications scientifiques et les enjeux du nouveau capitalisme académique
Daniel Apollon **203**

1 « Publier en anglais ou périr » – de maintes façons et pour diverses raisons 203

2 Qu'entendre par « capitalisme académique » ? 205

3 Le capitalisme académique – valorisation marchande de biens immatériels 207

4 Les espaces scientifiques occupés par l'anglais 208

23 De la production à la diffusion du savoir : expériences réussies au Maroc de deux revues scientifiques indexées
Hamid Bouabid **213**

Introduction 213

1 Quelle place pour ces deux revues ? 214

2 Le début d'une internationalisation de PCN et JMES 215

3 Le véhicule bilingue dans PCN et JMES 216

4 Un impact en croissance sur la communauté scientifique mondiale 217

Conclusion 218

24 Excellence internationale, pertinence linguistique : les classements de revues en SHS
David Pontille et Didier Torny **221**

1 Un horizon commun : l'international 222

2 Un espace national de pertinence 223

3 Les voies de la critique 224

4 Tensions dans un monde de classements 225

5 En guise de recommandations 225

25 *Recognition* ou reconnaissance : de la question des langues en diffusion des connaissances
Nadine Desrochers et Vincent Larivière **229**

Introduction 229

1 Contexte 230

2 Méthodes 231

3 Résultats 232

Discussion et conclusion 235

26 La traduction en sciences humaines et sociales au Canada. Dynamiques générales et impact du PAES
Jean-Philippe Warren **237**

Conclusion 243

27 Hypothèses, une plateforme plurilingue pour le blogging scientifique
Delphine Cavallo **245**

1 Hypothèses, plateforme de blogging pour les sciences humaines et sociales 246

2 La navigation multilingue, ou comment orienter le lecteur parmi des contenus scientifiques 247

3 Accueillir des contenus plurilingues sur une plateforme de blogging scientifique 248

4 Valoriser le plurilinguisme des blogs au niveau de la plateforme 249

5 Construire des communautés linguistiques, enjeu du plurilinguisme de la plateforme 250

Conclusion 251

28 De la communication scientifique en régime numérique. Nouveaux défis et enjeux entre *Big Data* et culture participative ***Jonathan Roberge et Andréanne Rousseau*** **253**

Introduction 253

1 Le *Big Data* comme nouvelle épistémologie 254

2 La sagesse des foules ou comment participer de la connaissance 257

Conclusion 260

29 Enjeux de la communication savante en humanités numériques ***Jérôme Valluy*** **263**

Introduction 263

1 Typologie de besoins communicationnels étudiants pour l'apprentissage 265

2 Apports du numérique à la satisfaction des besoins étudiants 267

3 L'ouvrage numérique dynamique indépendant en accès libre (ONDIAL) 270

Conclusion 275