

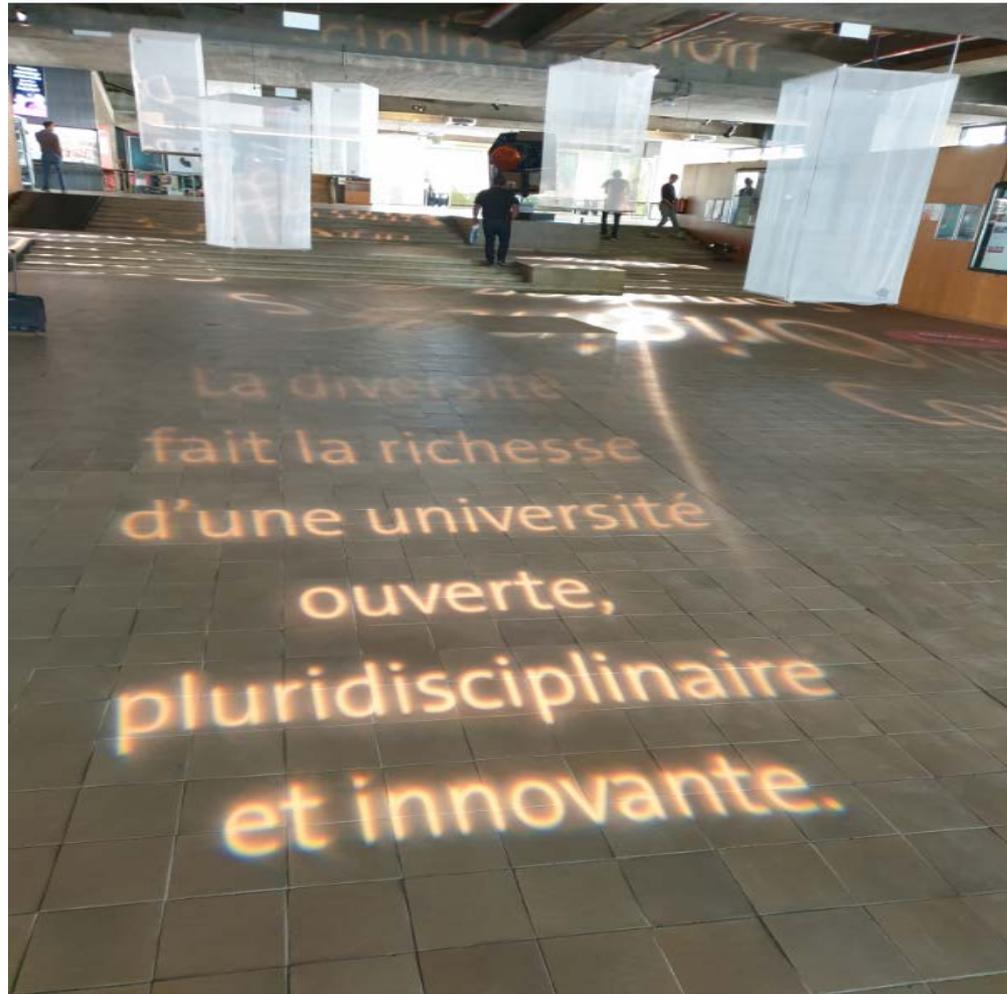
Les universités dans la mondialisation: quelles stratégies pour s'internationaliser sans s'angliciser?

Présentation à l'Université du Québec à Trois-Rivières
14 février 2020

François Grin

Observatoire Économie-Langues-Formation (ÉLF),
Université de Genève, www.elf.unige.ch

© François Grin, Genève, 2020



Objectifs de cette présentation

- Cette présentation part d'un ensemble de **constats** sur les pressions auxquelles les universités des pays non-anglophones sont soumises
 - au nom de l'internationalisation;
 - mais elles poussent, en fait, à l'anglicisation des programmes. (Il y a des différences entre l'Europe continentale et le Québec, mais certains défis se ressemblent beaucoup.)
- Elle propose ensuite une **analyse critique** des causes de cette évolution:
 - celles-ci reflètent des **intérêts sectoriels**
 - en même temps, elles découlent de **contraintes structurelles**

La distinction entre ces deux types de causes aide à **identifier et à formuler les (contre-) arguments** qui justifient une réorientation de la politique linguistique universitaire en direction d'une **internationalisation non uniformisante** – et pas purement anglicisante.
- Cette présentation soumet ensuite **trois propositions de stratégies concrètes** dans ce sens.

Cinq constats

1. Présence croissante de la langue anglaise:

- non seulement dans la **recherche** (ce n'est pas nouveau)
- ... mais aussi des **enseignements**
- ... et du **fonctionnement administratif** interne

des universités de pays non-anglophones, même s'ils ont une longue tradition académique et scientifique; cela concerne notamment l'Europe (hors GB et Irlande), mais pas seulement

2. Processus de propagation simultanée **sur quatre axes**:

- Des sciences dures et sciences du vivant vers les sciences sociales, puis des sciences sociales vers les sciences humaines
- De la recherche à l'enseignement, puis de l'enseignement à la communication interne
- Parmi les enseignements:
 - des enseignements spécifiques de pointe aux cours généraux;
 - des enseignements de niveau doctoral aux MA, puis des MA aux BA

3. Il s'agit moins 'd'internationalisation' que d'**uniformisation** sous l'égide d'une langue dominante, voir hégémonique (*qu'il s'agisse de l'anglais ou d'une autre n'est pas vraiment important*)

Cinq constats (suite)

4. Cela se traduit par la délégitimation, voire la *ringardisation* et même l'éviction de langues autres que l'anglais dans les activités académiques
5. Effets en cascade:
 - *manifestes* :
 - Réduction de la diversité des langues dans l'activité scientifique (conférences, revues)
 - Remise en cause de la *justice linguistique* (selon différents critères, non mutuellement exclusifs, de ce que signifie "justice linguistique", domaine d'étude qui se développe en *théorie politique normative*)
 - *plausibles* :
 - Érosion de la multipolarité du monde (effet négatif sur au moins une des trois dimensions standard d'opérationnalisation de la diversité [l'équilibre 'E' ou "evenness"]; 'R' et 'D' marginalement affectés)
 - Dégâts sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage (quand l'anglais est mal maîtrisé tant par les enseignants que par les enseignés – en l'occurrence, les étudiants)
 - Effets ambigus sur le partage et le développement des connaissances

Question 1: faut-il s'en inquiéter?

- Pour certains, tout cela ne pose aucun problème: l'uniformisation linguistique – en l'occurrence, en anglais – ne serait dommageable ni en termes d'efficacité, ni en termes d'équité
 - surtout s'ils adhèrent à certains points de vue (voire des *croyances*) – ceux dont je vais tenter de démontrer le caractère de croyance ou de cliché
- Pour d'autres, oui, c'est un problème: l'uniformisation linguistique *est* dommageable en termes d'efficacité et en termes d'équité
 - ... MAIS la difficulté est de le démontrer, car cela va à l'encontre des idées reçues et largement partagées dans le monde académique

Question 2: quels arguments utiliser pour démontrer qu'il faut s'en inquiéter?

○ Arguments "négatifs":

- mise en évidence la **faiblesse des croyances** sur lesquelles s'appuient celles et ceux qui ne voient aucun problème → les "dix clichés" ci-après

○ Arguments "positifs":

- Mise en évidence des **avantages de la diversité (>|< l'uniformité)**
 - En termes d'allocation des ressources (ou d'efficacité)
 - En termes de distribution des ressources (ou d'équité)

○ Deux remarques sur la démarche d'argumentation:

1. Les arguments positifs et négatifs sont **souvent le pendant l'un de l'autre**: en démontant l'argument négatif, on fournit *ipso facto* l'argument positif
2. L'argumentation est beaucoup plus robuste si elle est formulée
 - En termes de **"diversité contre uniformité"**
 - Plutôt qu'en termes de "français contre anglais"

... mais en pratique, il y a souvent **corrélation** (logique et phénoménologique) **entre la promotion du français et la défense de la diversité.**

Pour amorcer la déconstruction des clichés

- Le processus d'anglicisation se nourrit d'un certain nombre de croyances informelles, souvent erronées, sur:
 - une certaine interprétation de ce que signifie la "qualité" des étudiants
 - leur(s) motivation(s)
 - la qualité de la recherche
 - le sens de la notion "d'internationalisation"
 - la notion de langue elle-même
 - Ces croyances informelles peuvent se recouper, se combiner, et même se contredire
 - Il faut cependant distinguer deux niveaux:
 - les questions liées à l'hégémonie linguistique (où le problème n'est évidemment pas l'anglais *en tant que tel*, mais l'hégémonie *elle-même*)
 - les questions davantage géopolitiques que soulève le fait que cette hégémonie soit actuellement celle de l'anglais (plutôt que d'une autre langue)
- Il y a continuité entre les deux ensembles de questions, mais je ne parlerai pas ici des questions spécifiques que soulève cette continuité

[Rappel: les 10 clichés]

Clichés 1 & 2

1. "Une formation universitaire internationale se déroule nécessairement dans *une* langue internationale"
 - confusion positif-normatif
 - *vision positivement tronquée* de l'internationalité (il ne faut pas confondre internationalisation et anglicisation)
 - *vision normativement douteuse* (est-ce que c'est *vraiment* une formation monolingue que l'on veut?)
2. "Le monde scientifique fonctionne de toute façon en anglais"
 - forte tendance à la *surestimation de la présence de l'anglais*
 - *confusion* entre *présence* et *présence exclusive*
 - éviction de la complexité des activités de la *vie scientifique réelle*
 - *problème: caractère auto-réalisateur* de ce cliché

Clichés 2 & 3

3. "De toute façon, tout le monde parle anglais"

- **démolinguistiquement faux**, surtout pour les compétences élevées; au moins 70% de la population mondiale ne sait pas du tout l'anglais ou n'en a que de très faibles rudiments; en Europe, le pourcentage de non-anglophones qui savent l'anglais "bien" *ou* "très bien" est de l'ordre de 24% au maximum

4. "Il faut enseigner en anglais pour attirer les 'meilleurs' étudiants"

- les 'meilleurs' *qui veulent étudier en anglais* sont peut-être *justement* déjà **ailleurs**, notamment dans des universités au Royaume-Uni, aux États-Unis, dans les provinces anglophones du Canada, en Australie...
- quelles sont les caractéristiques des 'meilleurs' ? Il s'agit peut-être *justement* de ceux qui, outre leur L1 et l'anglais, ont des compétences dans d'autres langues telles que l'allemand, le français, l'italien, etc., qu'ils auront eu la **curiosité intellectuelle** d'acquérir...
- la sur-valorisation de l'anglais peut conduire à des **situations absurdes** (souvent dans l'enseignement, parfois dans la recherche)

Clichés 5 & 6

5. "Enseigner en anglais maximise le recrutement d'étudiants étrangers"
 - **pas forcément** pour les grandes langues (Frç, Deu, Esp, Ita, Por, Ara, Rus); à examiner pour d'autres (Ned, Nor, Sve, Dan)
 - apparemment *pas* confirmé par l'estimation des **taux de surreprésentation comparés** des pays de l'OCDE en matière de pourcentage du "marché" mondial des étudiants "internationaux": les pays les plus surreprésentés sont ceux qui n'ont *pas* anglicisé à outrance leurs universités

6. "La recherche scientifique se fait en anglais"
 - **certaines étapes** sans doute (par ex., présentation lors d'un colloque international), **mais pas toutes** (par ex. travail interne d'une équipe dans d'autres langues)
 - il y a des contre-exemples d'internationalité en langues autres que l'anglais, même si cette internationalité est de moindre envergure (↔ quelle internationalité souhaite-t-on, et **dans quel(s) but(s) ?**)

Clichés 7 & 8

7. "La diffusion de l'anglais est un phénomène naturel"

- les **pratiques réelles** ("naturelles"!) observées (dans des études qualitatives) dans des universités à population étudiante avec éventail de L1 ne se résument pas au monolinguisme anglais
- la macro-dynamique des langues est la résultante de nombreuses forces [économiques, géopolitiques] qui **sont loin d'être toutes "naturelles"**
- *de toute façon*, il est **légitime** pour les sociétés de souhaiter *infléchir* cette macro-dynamique

8. "Les langues sont neutres, ce n'est qu'un véhicule pour la communication"

- **double confusion**: (i) langue \approx communication et (ii) communication \approx transfert d'information
- hypothèse de neutralité cognitive **contredite** par la psycholinguistique

Clichés 9 & 10

9. "La généralisation de l'utilisation de l'anglais est égalitaire"
 - non, pas dans un monde où il existe *des native speakers*
 - cette réalité subsiste *même dans un contexte "sans anglophones à l'interne"* (→ les "cinq effets": *marchés privilégiés, effort de communication, effort d'apprentissage, effet de coût d'opportunité; effet rhétorique & de légitimation*)
10. "L'anglais international n'est pas de l'anglais, c'est du *English as a lingua franca*" (ou le prétendu "globish")
 - *incohérence* logique foncière d'ELF en tant que concept
 - caractère *anecdotique* de ses manifestations
 - "*sylllogisme de dédouanement*"

Regard rapproché sur le n° 5 (maximisation du recrutement d'étudiants "internationaux")

- "Europe is fast becoming a top region for finding study programs in English, even in countries where English is not the local language. If you're an EU citizen, you can obtain a free university education – with all your lectures taught in English – in around half of all European countries, including Denmark, Austria, Norway and Greece. Fees tend to be higher for non-EU students, but are still comparatively lower than you'll find in other popular study destinations. English-taught courses were few and far between as recently as 2009, particularly at bachelor's level, but there has since been a fifty-fold increase in the number of English-taught bachelor's degrees available."
 - Source: <https://www.topuniversities.com/student-info/studying-abroad/where-can-you-study-abroad-English>, consulté le 7.2.20
- "In less than a decade, the number of English-taught bachelor's programmes (ETBs) in the EHEA has grown from 55 in 2009 to just under 3,000 as of this year."
 - Source: <https://monitor.icef.com/2017/09/fifty-fold-increase-english-taught-bachelors-degrees-Europe/>, consulté le 7.2.20

Regardons cela de plus près

- On peut faire une estimation du taux de surreprésentation (compte tenu des données disponibles, parmi les pays de l'OCDE) en tant que pays de destination des étudiants internationaux.
- Il ne s'agit pas d'une surreprésentation absolue, mais d'une métrique qui fournit une **base pour comparer les pays entre eux**
- Soient donc:
 - x_j = pourcentage des étudiants internationaux qui étudient dans le pays j
 - y_j = part du pays j dans la population mondiale
 - $z_j = x_j/y_j$, qui peut servir de proxy pour le "taux de surreprésentation"
- Puis on pourrait confronter l'indicateur z à un indicateur du degré d'anglicisation des systèmes universitaires de "pays historiquement NON majoritairement anglophones" ("PHNMA"); toutefois:
 - ces données sont rares
 - il existe un flou entre "formations en anglais", "formations entièrement en anglais" et "formations partiellement en anglais", ainsi que sur les possibilités de choix (cours offerts en parallèle en anglais et dans une autre langue)

Quels sont les pays qui sont le plus surreprésentés sur le "marché" des étudiants internationaux?

Classements 2009 et 2017

[est. à partir de données OCDE]

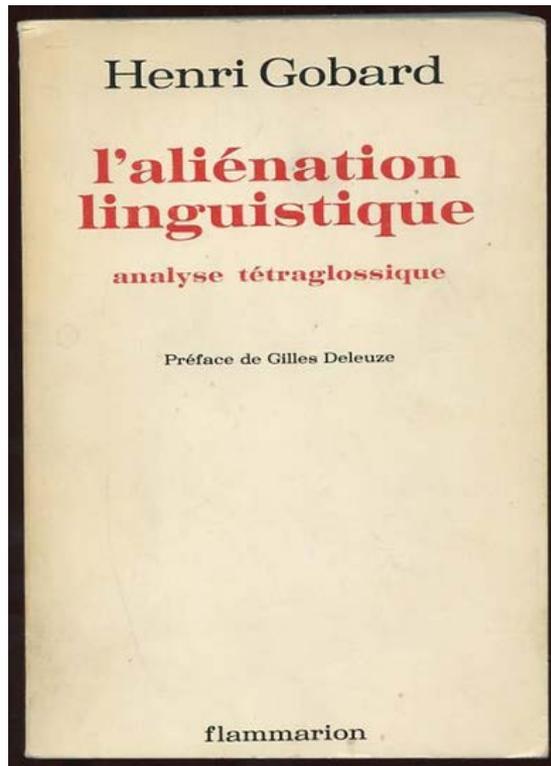
Observation: les pays les mieux classés ne sont pas forcément ceux dont les universités sont les plus anglicisées

RANG 2009	PAYS	TAUX
1	Nlle-Zélande	30,2
2	Australie	22,3
3	Autriche	13,0
4	Suisse	11,7
5	Royaume-Uni	10,9
6	Canada	10,5
7	Belgique	8,3
8	Suède	8,1
9	France	7,2
10	Allemagne	5,8
11	Pays-Bas	4,9
12	États-Unis	4,0
13	Espagne	3,5
14	Afrique du Sud	2,3

RANG 2017	PAYS	TAUX
1	Australie	22,0
2	Nlle-Zélande	15,6
3	Autriche	11,9
4	Royaume-Uni	9,3
5	Suisse	9,0
6	Danemark	8,3
7	Canada	8,2
8	Pays-Bas	8,0
9	Luxembourg	7,9
10	Finlande	6,2
11	Rép. Tchèque	5,9
12	Irlande	5,9
13	Belgique	5,6
14	France	5,5

Origines des clichés (1)

Henri Gobard (1976):
L'aliénation linguistique



Par ex.: 10 juin 2014, lac Léman, qui fait frontière entre [i] la partie francophone de la Suisse quadrilingue D/F/I/R et [ii] la France



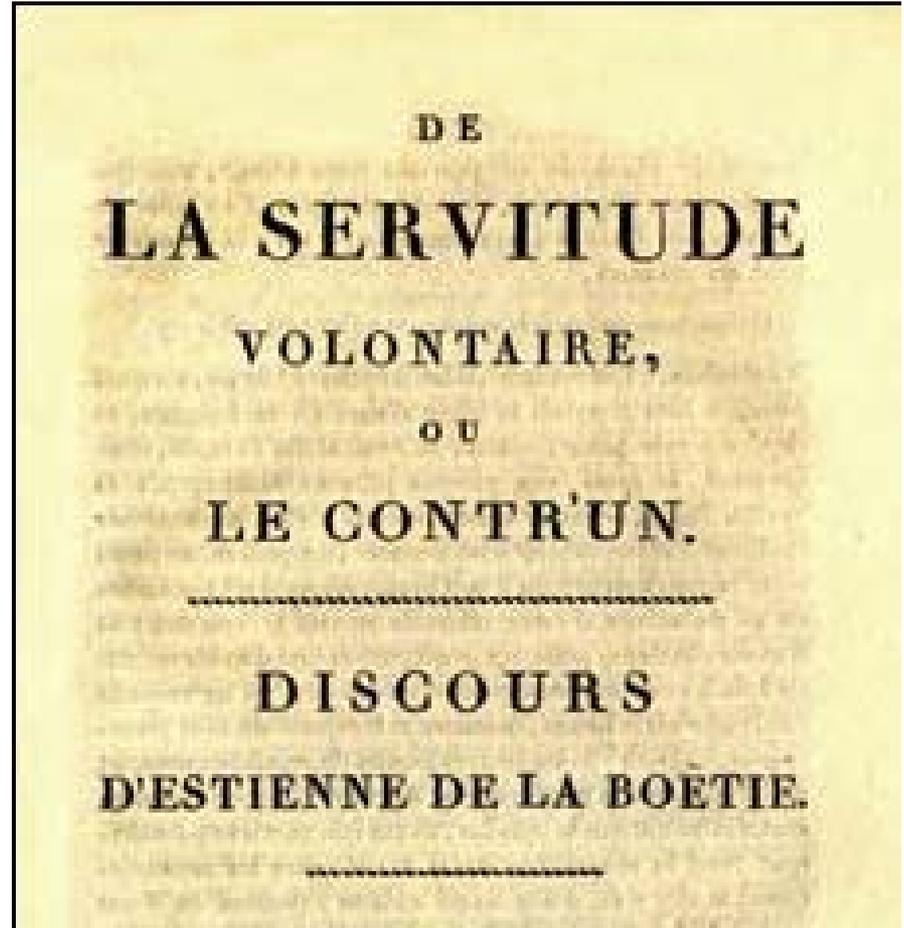
Par ex.: nov. 2019, rapport *Language policies at the LERU member institutions*, qui réclame que l'ensemble du personnel des universités non anglophones sache communiquer en anglais, *y compris le personnel d'entretien et de nettoyage*

Origines de ces clichés (2)

Étienne de La Boétie
(1574): *Le discours de la servitude volontaire*

Une œuvre majeure de la culture occidentale, largement traduite:

- Ita.: *Discorso della servitù volontaria*
- Esp.: *Discurso de la servidumbre voluntaria*
- Eng.: *Discourse on voluntary servitude*
- Deu.: *Abhandlung über die freiwillige Knechtschaft*
- Tür.: *Gönüllü kulluk üzerine söylev*



Origines de ces clichés (3)

Une **explication plus structurelle** s'appuie sur le concept économique d'*échec de marché*: **si la diversité est un bien commun**, sa préservation se heurte à la *non-convergence des contraintes et incitations* auxquels font face différents acteurs.

C'est sans doute le cas ici, où il faut distinguer entre trois niveaux, chacun caractérisé par différentes structures de contraintes et d'incitations:

- micro (l'étudiant, le citoyen)
- méso (les organisations – dont, en général, les universités)
- macro (la société, le monde)

Influence des clichés

- Influence d'autant plus forte que les questions sont **rarement abordées de manière systémique** (ou alors à un niveau très "méta", avec référence fragmentaire aux fonction[nement]s du monde universitaire)
- Absence de modèle intégratif, ou de modèle de *politique des langues dans l'enseignement supérieur* (PLES) ancré dans une approche de **politique publique**
- Approches **trop étroitement linguistiques-pédagogiques**; souvent uniquement préoccupées de l'amélioration de l'anglais des enseignants et étudiants non-anglophones! (mais émergence récente d'initiatives visant à contrer cette tendance: cf. par ex. au Conseil nordique [DK-ÍSL-N-S-SF])

Besoin d'une approche plus systémique

- Une **approche systémique** de l'enseignement et de la recherche universitaires est nécessaire pour délimiter le périmètre dans lequel il faut identifier et évaluer les effets comparés de la diversité et de l'uniformité
- Ce travail requiert l'élaboration **d'une carte mentale multidimensionnelle** qui situe les langues à travers l'enseignement et la recherche universitaires, avec au moins quatre dimensions:
 1. Les acteurs internes et externes (étudiants, enseignants, chercheurs administration; autorités, contribuables)
 2. Les activités (organisation pratique d'une université: cours, séminaires, demande de fonds, etc.)
 3. Les processus (lecture, réflexion, expériences, tests, écriture, etc.)
 4. Les produits (modules de cours, publications, etc.)
- Les effets sont à évaluer à l'aide des **catégories standard de l'analyse de politiques**:
 - En termes d'efficience (allocation des ressources)
 - En termes d'équité (distribution des ressources)
- Les ressources en question **sont aussi bien symboliques que matérielles**; les unes et les autres font partie d'une identification et évaluation complète des scénarios en présence

Éléments d'une approche (un peu plus) systémique (G: général; O: organisationnel; P: pédagogique)

Hence, each cell in the third column of the matrix should include the three levels G, O, and P. The resulting table generates a general identification of the range of questions with respect to which language-related decisions must be made; as stated earlier, our focus here is on how to handle the third column.

	Response to linguistic environment	Impacts on linguistic environment	Resulting language policy issues (examples)
<i>Languages taught as subjects</i>	Trends affecting macro-level language dynamics and demand for language skills	Effects of universities' linguistic offerings on relative position of languages	G: What languages to teach and for what reasons? O: What budgetary implications? P: Which skills levels in what languages, for whom, with what methods?
<i>Language(s) of instruction</i>	Trends affecting attitudes and representations of what counts as 'appropriate' languages of instruction; legal framework	Effects of universities' practices on relative language legitimacy/prestige; access to education; responsiveness vs. responsibilities towards different constituencies	G: Should languages other than the local one(s) be used for teaching? Why? For which courses? Assuming what level of skills in non-local language[s] by students and instructors? O: What need exists for associated services for staff (e.g. language centre, etc.)? P: Which skills levels in languages other than the local language[s] may be expected from students? From instructors?
<i>Language(s) of research activities</i>	Forces that affect the relative prestige/spread of different languages in research, nationally and internationally	Effects of linguistic practices in research on relative language prestige; 'efficiency' of research; 'return' to taxpayer; cognitive impacts	G: Should the use of a LWC be encouraged or not? Why? Or multilingualism? For which components of research activities? O: What need exists for associated services for staff (e.g. language centre, etc.), support for staff publication activity in non-native language[s]? What need exists for translation services? P: Which type of language-related expertise should be developed – e.g. for the supervision of doctoral theses?

	Response to linguistic environment	Impacts on linguistic environment	Resulting language policy issues (examples)
<i>Language(s) of internal administration</i>	Legislation, if any; actual political weight of legislation relative to other trends	Universities' identity; responsibility towards stakeholders / taxpayers	G: Is there any type of situation where non-local language(s) should be used for internal purposes? O: What implications for internal regulations/by-laws? What type of language support services to provide for clerical staff? P: Specific pedagogical issues arising in the language training of administrative staff
<i>Language(s) of external communication</i>	Relative importance / legitimacy of languages. Expectations from the public in this respect. Actual import of non-local student recruitment	Effects of universities' linguistic behaviour (e.g. in international recruitment practices) on institutional image? On the legitimacy and prestige of different languages?	G: Institutional image aimed at; implications for student recruitment (enrollment; student profile; geographical origin) O: Setting up of language quality assurance and control; P: Specific pedagogical issues arising in the language training of communications teams, international affairs officers, etc.

Clearly, the range of issues to be addressed is enormous, and an exclusive focus on a topic such as "internationalization of the student body" (a popular – though somewhat shallow – indicator of university quality) or "competitiveness in international rankings" (typically approached through egregiously skewed indicators) does not do justice to the issues at hand.

To my knowledge, there is simply no general treatment of the language questions identified in Table 1 available at this time. And when questions are not fully identified, it is difficult or impossible to come up with proper answers. Available documents suggest that some university authorities may be tempted to take a narrow view of these issues, which amounts to making a host of often unstated assumptions. The result may then be a somewhat partial approach to language choices in university governance. Let us turn to a few examples in the following section, focusing on the trend to increase the use of English in

Source:
GRIN, F., 2015: "Managing languages in academia: Pointers from education economics and language economics", in G. STICKEL and C. ROBUSTELLI (eds.), *Language Use in University Teaching and Research*. Frankfurt, etc.: Peter Lang, 99-118.

Typologie fonctionnelle des enjeux

Langues ↓	<i>réponse à l'environnement linguistique</i>	<i>impacts sur l'environnement linguistique</i>	<i>QUESTIONS de PLES [G-O-P]</i>
<i>matières</i>	11	12	13
<i>enseignement</i>	attitudes et représentations sur la/les langue(s) "appropriée(s)"; cadre juridique; etc.	effet des PLES sur la légitimité et le prestige relatif des langues (i) dans l'éduc. sup.; (ii) en général	G : orientations générales O : aspects organisationnels P : aspects pédagogiques
<i>recherche</i>	31	32	33
<i>admin. interne</i>	41	42	43
<i>comm. externe</i>	51	52	53

Détail col. 3, dia 14 "Questions de politiques" (exemples)

Matières	Enseignement	Recherche	Administration	Communication externe
<p>G: Quelles langues, à quel niveau, pour qui, dans quel but?</p> <p>O: Quelles implications budgétaires?</p> <p>P: Quel(le)s approches et moyens pédagogiques?</p>	<p>G: Quelles langues étrangères (LE) utiliser et pourquoi?</p> <p>O: Quels besoins correspondants (p. ex. formation des enseignants)?</p> <p>P: Quels impacts sur les pratiques pédagogiques?</p>	<p>G: Faut-il utiliser des langues étrangères (LE)? Lesquelles et pourquoi?</p> <p>O: Quels besoins correspondants pour les enseignants et chercheurs?</p> <p>P: Quels impacts pour les formations doctorales?</p>	<p>G: Y a-t-il des raisons d'utiliser des LE ?</p> <p>O: Quelles conséquences pour les règlements internes? Pour le soutien au personnel administratif?</p> <p>P: <i>[effets ponctuels pour le personnel administratif]</i></p>	<p>G: Quelle est l'image institutionnelle visée? et le profil des étudiants étrangers visés?</p> <p>O: Quel besoin de système de révision d'assurance-qualité?</p> <p>P: <i>[effets ponctuels pour le personnel du service Rel. ext.]</i></p>

Politique linguistique pour l'enseignement supérieur: des questions aux mesures

- Les *mesures envisageables* vont naturellement dépendre:
 - des priorités politiques
 - de **l'évaluation** qui est faite de deux dimensions:
 - allocation des ressources matérielles et symboliques
 - distribution (répartition) des ressources matérielles et symboliques
- Traiter ces aspects reviendrait à vouloir traiter ici *l'intégralité* de la question des PLES
- On se limite ici à examiner une composante de cette évaluation, à savoir:
 - la mise en évidence d'une raison liée au **plurilinguisme** encore peu étudiée et justifiant une priorité à la *promotion du multilinguisme* dans l'enseignement supérieur [où multilinguisme = "non-hégémonie d'une langue dominante"]
 - quelques exemples de mesures qu'on peut préconiser en conséquence

Illustration: plurilinguisme et créativité

- L'**idée** que le plurilinguisme individuel et/ou le multilinguisme sociétal favorise(nt) la créativité **est très répandue**
- Cependant, la plupart des **résultats** chiffrés étaient, jusqu'à récemment, **difficiles à généraliser** pour l'une ou l'autre (parfois plusieurs) des quatre raisons suivantes:
 1. ils ne concernent que des **groupes de population particuliers** (p. ex. les immigrants)
 2. ils se contentent souvent d'une **opposition binaire** "bilingue" v. "unilingue", sans prise en compte des *degrés* et des *types* de compétence linguistique (E-P-L-E)
 3. ils ne départagent généralement pas l'effet des **compétences linguistiques** et du **vécu inter/multi-culturel**
 4. ils adoptent souvent une acception très restreinte de la créativité (par ex. "pensée divergente" seulement); cela **ne tient pas compte d'avancées dans la recherche en créativité** où l'on distingue entre créativité potentielle (par ex. 'génération' et sélection d'idées) et créativité manifeste (intérêts, activités v. mesure par des tâches de créativité)

Nouvelles estimations au niveau individuel

- Une étude récente tente de s'affranchir de ces restrictions. Elle porte:
 - sur la population générale (N=596; données récoltées en 2015 en quatre vagues en milieu francophone: Suisse 1, France, Belgique, Suisse 2)
 - ... avec une vision graduelle et différenciée des compétences linguistiques (7 niveaux, 4 compétences)
 - ... en contrôlant pour l'expérience inter/multi-culturelle (voyages et séjours à l'étranger)
 - ... et avec des mesures psychométriques sur différentes facettes de la créativité:
 - créativité potentielle: (a) 'génération' (production & combinaison d'idées); (b) 'sélection' (évaluation, formalisation, & élaboration d'idées)
 - créativité manifeste: (a) intérêts, activités, succès; (b) réussite à des tâches de créativité (histoires, dessins)

Résultats

- L'analyse multivariée (en contrôlant pour l'expérience "interculturelle";) montre [Fürst & Grin, 2017] un impact positif et statistiquement significatif des compétences en L2 sur:
 - la 'génération' d'idées
 - la 'sélection' d'idées
 - les activités créatives et le succès enregistrés en la matière
- Le modèle d'équations structurales (SEM) combinant les différentes mesures de créativité montre:
 - une corrélation (au niveau individuel) entre plurilinguisme et créativité de l'ordre 0,15
 - une corrélation entre la variable combinée "plurilinguisme et pluriculturalisme" et créativité de l'ordre de 0,25

Interprétation (1)

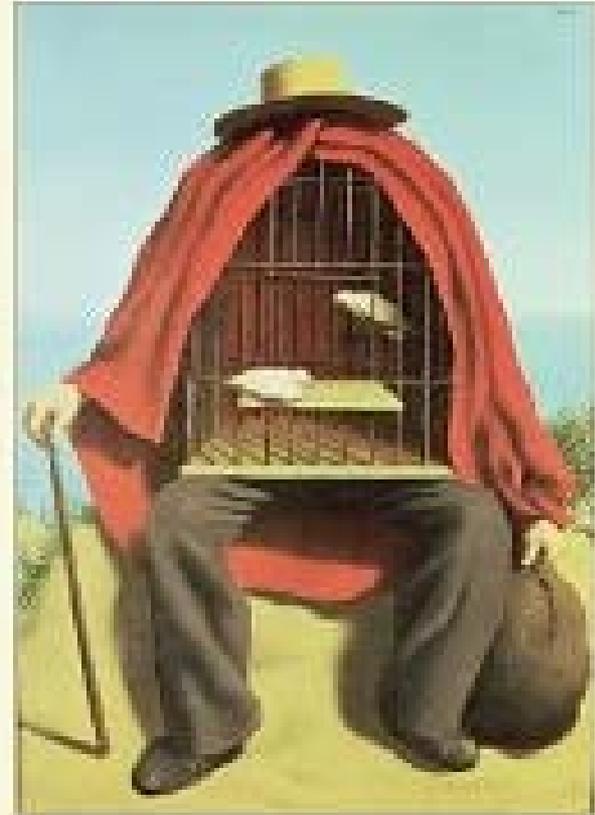
- Ce genre de résultats "plausibilise" avec des arguments quantitatifs l'idée que le plurilinguisme peut effectivement favoriser la créativité individuelle
- Cette relation peut notamment s'expliquer:
 - par le **rôle d'aptitudes cognitives** favorisées par le plurilinguisme et favorisant la créativité [Bialystok et al., 2012]
 - par des **liens spécifiques** comme le "language-mediated concept activation" [Kharkhurin, 2012]
 - dans une optique moins cognitiviste et davantage psycholinguistique, par les **alternatives de représentation du réel** que le multilinguisme permet [Wierzbicka, 2014; cf. diapositive suivante]

*Anna
Wierzbicka,
(psycholinguiste,
National Australian
University, Canberra),
2014*

***Rareté des
semantic
"primes"***

ENGLISH

IMPRISONED IN



The Barriers of English as a Default Language

ANNA WIERZBICKA

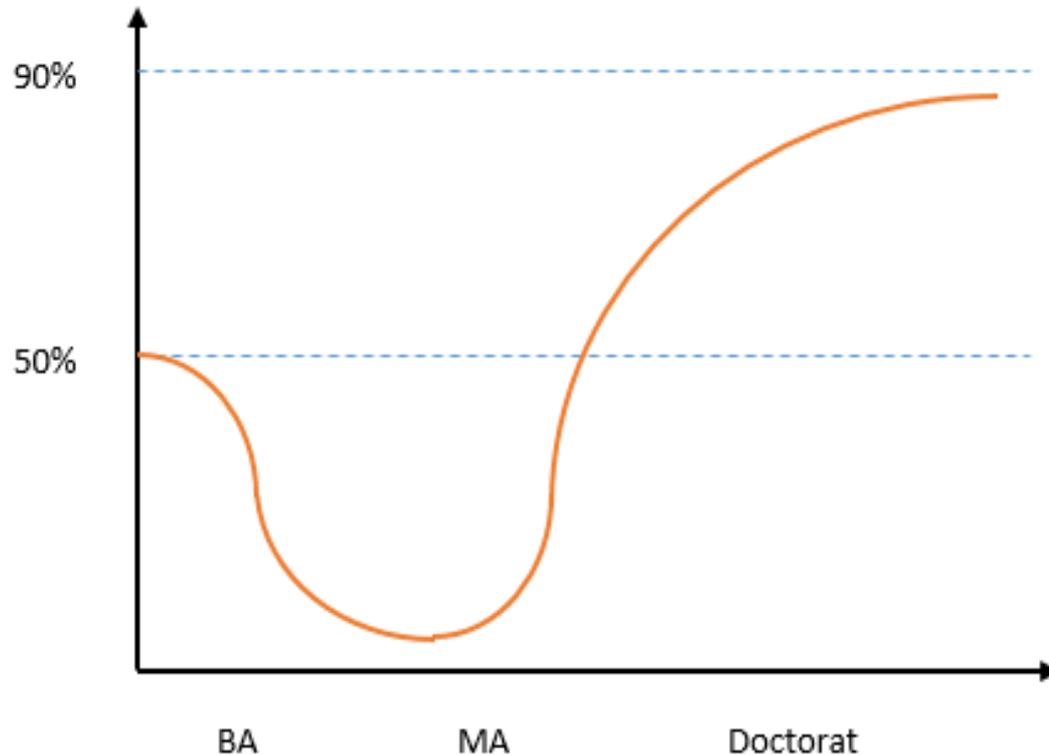
Interprétation (2)

- Du point de vue de l'enseignement et de la recherche académique, le passage à l'uniformité linguistique, *et plus encore* à l'uniformité linguistique *dans une langue qu'on maîtrise mal* est problématique: **il est plus susceptible de faire du mal que du bien**
- La vaste question de l'examen de ces corrélations au niveau non seulement de l'individu, mais du **groupe** ("les groupes plurilingues sont-ils plus créatifs que les groupes monolingues?") commence tout juste à être étudiée
- Ces observations **s'ajoutent à des considérations [géo]politiques** d'une part, **et de justice linguistique** d'autre part, et conduisent à recommander d'éviter l'hégémonie linguistique dans l'enseignement supérieur

Deux principes et trois mesures générales pour éviter l'hégémonie

- **Deux principes de cohérence:**
 - veiller à la **cohérence externe** des PLES (par rapport à des objectifs de politique linguistique de la société dans laquelle l'université s'inscrit) en clarifiant les buts et contraintes sur les plans allocatif (efficacité) et distributif (équité) dans le cadre d'une analyse de la gouvernance de la diversité
 - veiller à la **cohérence interne** des pratiques (au sein même de l'université) grâce à des PLES adossées à une approche systémique du rôle des langues dans l'activité d'enseignement et de recherche
- **Quelques mesures générales:**
 - **Recrutement et évaluation:** privilégier les profils réellement plurilingues au sein du corps enseignant (dossiers de publications dans deux langues au moins avec pourcentage minimal raisonnable pour chaque langue [pas 1 sur 100...])
 - **Pédagogie:** favoriser dans l'enseignement les approches intercompréhensives (IC) avec distinction entre usage réceptif et usage productif
 - **Plans d'études:** exclure les parcours de formation monolingues (notamment "English-only") avec l'approche de la "**courbe en U**"

La "courbe en U": part des enseignements en anglais dans les programmes d'une université non anglophone



Principe de la "courbe en U"

- Objectif: favoriser la venue d'étudiants étrangers en facilitant leur *arrivée*
- ... mais sans proposer pour autant des formations *exclusivement* en anglais
- ... tout en *encourageant* l'apprentissage par les étudiants étrangers de la langue locale ("grandes langues" telles que le français, l'allemand, l'espagnol, le russe, etc., mais la logique est transposable à d'autres telles que norvégien, suédois, néerlandais, etc.)
- ... attirant ainsi les étudiants qui sont *réellement* les meilleurs (avec compétence en anglais, mais *aussi* la curiosité intellectuelle et l'envie d'apprendre et d'utiliser une/des autre(s) langue(s))

Pratique de la "courbe en U"

Dans ce but, les universités francophones peuvent:

- dupliquer un certain nombre de cours en 1^{ère} année de BA (langue locale + anglais, mais avec un plafond de 50% de cours en anglais), pour faciliter l'arrivée et l'insertion des étudiants allophones
- ... puis *réduire* le pourcentage de cours en anglais en BA2, BA3, MA1, év. MA2, afin (i) d'amener les étudiants allophones à suivre des cours en langue locale et (ii) d'éviter que des étudiants locaux se composent un parcours exclusivement en anglais
- ... puis permettre la remontée de la proportion de cours en langues autres que la langue locale, y compris l'anglais, pour la scolarité de doctorat
- et par ailleurs, dans les cours donnés en langues autres que l'anglais (notamment, pour les universités francophones, en français), exploiter la différence entre compétences réceptives et compétences productives:
 - **français** (ou, selon le pays: allemand, espagnol, suédois, etc.) pour la **réception** (cours donnés dans l'une de ces langues)
 - **autorisation de l'utilisation de l'anglais** pour la **production** (rédaction de travaux de recherche, examens, etc.)

Conclusion

- Toute conclusion ne saurait être que provisoire
- Cependant, les résultats disponibles montrent que l'hypothèse que la diversité des langues est un avantage doit être préservé dans le monde académique est *considérablement plus plausible que l'idée inverse*
- La diversité semble en effet préférable à l'uniformité
 - en termes d'allocation des ressources matérielles et symboliques
 - en termes de distribution des ressources matérielles et symboliques
- Ces résultats se heurtent cependant à de nombreuses idées reçues et fausses évidences
- La difficulté tient aussi à un problème de type "bien commun" (les *commons*), dans lequel la structure de contraintes et d'incitations des acteurs de niveau "méso" comme les universités est sans doute déterminante.
- Le problème reste complexe et il recèle toujours de nombreuses questions à approfondir.

Références et lectures complémentaires

- Bialystok**, Ellen, **Craik**, FIM, & **Luk**, G., 2012: "Bilingualism: Consequences for Mind and Brain", *Trends in Cognitive Sciences* 16 (4), 73-83.
- Carli**, Augusto & **Ammon**, Ulrich (eds.), 2007: *Linguistic inequality in scientific communication today*. N° thématique de l'*AILA Review* [20].
- Doiz**, Aintzane, **Lasagabaster**, David & **Sierra**, Juan Manuel (eds.), 2013: *English-Medium Instruction at Universities. Global Challenges*. Bristol: Multilingual Matters.
- Fürst**, Guillaume & **Grin**, François, 2017: "Multilingualism and creativity: a multivariate approach", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, doi: <https://doi.org/10.1080/01434632.2017/1389948> .
- Gajo**, Laurent, **Grobet**, Anne, **Serra**, Cecilia, **Steffen**, Gabriela, **Müller**, Gabriela & **Berthoud**, Anne-Claude, 2013: "Plurilingualisms and knowledge construction in higher education", in A.-C. **Berthoud**, F. **Grin** & G. **Lüdi** (eds.), *Exploring the Dynamics of Multilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.
- Gazzola**, Michele, 2017: "Why teaching in English may not be such a good idea", *Times Higher Education*, 22 Nov. 2017, <https://www.timeshighereducation.com/blog/why-teaching-english-may-not-be-such-good-idea>.
- Grin**, François, 2015: "Managing languages in academia: Pointers from education economics and language economics", in G. **Stickel** & C. **Robustelli**, *infra*, 99-118.
- Haberland**, Hartmut, **Mortensen**, Janus, **Fabricius**, Anne, **Preisler**, Bent, **Risager**, Karen & **Kjærbeck**, Susanne (eds.), 2008: *Higher Education in the Global Village*. Dpt of Culture and Identity, Université de Roskilde [DK].
- Kharkhurin**, Anatoliy, 2012: *Multilingualism and Creativity*. Bristol: Multilingual Matters.
- Lalforest**, Mario, 2014: "Contribution pour une redéfinition de l'internationalisation universitaire", in M. **Lalforest**, G. **Breton** & D. **Bel** (dir.), *Réflexions sur l'internationalisation du monde universitaire. Points de vue d'acteurs*. [Réseau RIMES]. Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Preisler**, Bent, **Klitgård**, Ida & **Fabricius**, Anne, 2011: *Language and Learning in the International University. From English Uniformity to Diversity and Hybridity*. Bristol: Multilingual Matters.
- Stickel**, Gerhard & **Robustelli**, Cecilia (eds.), 2015: *Language Use in University Teaching and Research*. Berne, etc.: Peter Lang.
- Wierzbicka**, Anna, 2014: *Imprisoned in English*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkinson**, Robert & **Walsh**, Mary Louise (eds.), 2015: *Integrating Content and Language in Higher Education. From Theory to Practice*. Berne, etc.: Peter Lang.

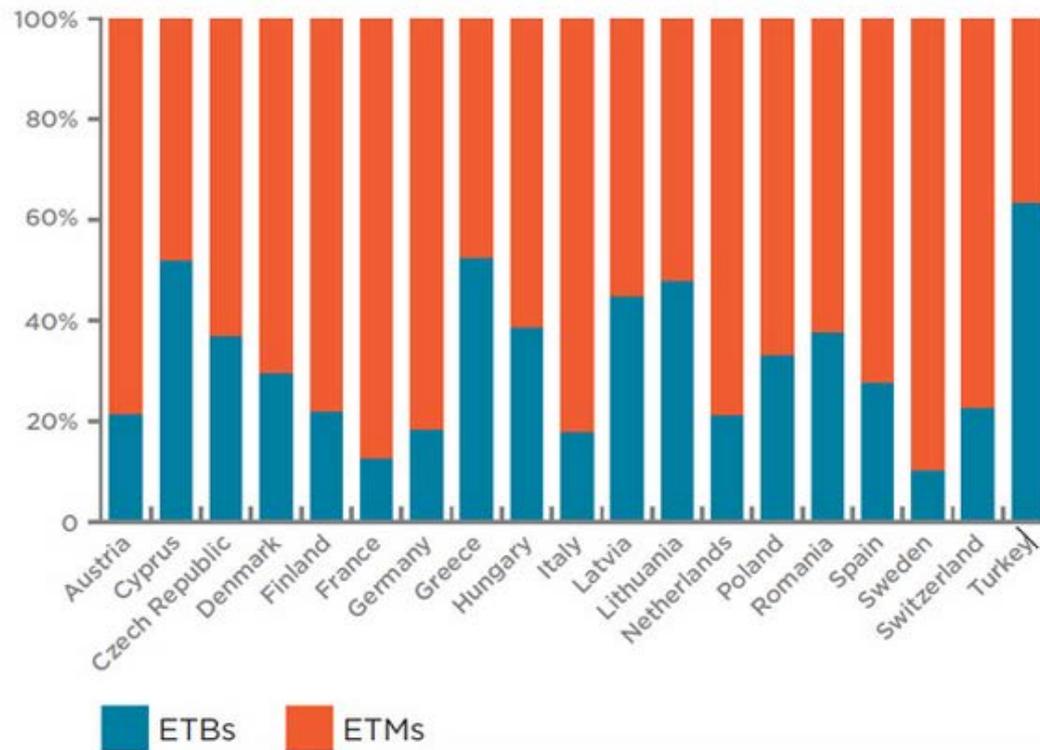
Grazia fitg

Merci – Danke – Grazie



ANNEXES

Répartition des formations en anglais dans les PHNMA



Source: *ICEF Monitor* (<https://monitor.icef.com/2017/09/fifty-fold-increase-english-taught-bachelors-degrees-europe/>) sur données EAIE 2017 (European association for international education);
ETB = English-taught bachelors;
ETM = English-taught masters

Remarque: ces données sont douteuses; *par exemple*, elles sous-estiment certainement la part de l'offre de formation en anglais aux Pays-Bas; voir <https://www.bbc.com/news/world-europe-46030112>