Les difficultés du plurilinguisme à l'université

Pierre FRATH*

Key-words: *multilingualism, languages in higher education, institutional difficulties, assessment*

1. Introduction

Les entreprises sont de plus en plus tournées vers les marchés extérieurs, ce qui développe les contacts avec les administrations, les clients et les fournisseurs étrangers. L'anglais ne suffit plus. Mais les universités sont-elles en mesure de former des étudiants plurilingues en nombre suffisant ? La réponse à cette question est plutôt négative. Cet article a pour but d'examiner la situation des langues à l'université, d'analyser les causes des difficultés, largement liées à l'institution elle-même, pour ensuite proposer des solutions visant à développer le plurilinguisme des étudiants. Nous examinons en particulier le cas des universités françaises, mais il est probable que les problèmes soulevés se rencontrent également ailleurs. Nous nous baserons essentiellement sur notre expérience de plus de vingt ans de créateur et de directeur de maisons des langues dans les universités de Strasbourg et de Reims, ainsi que notre connaissance d'autres centres de langues ailleurs en France et dans le monde.

2. Situation des langues à l'université

Les universités françaises ont commencé à prendre conscience de l'importance des langues dans les années quatre-vingt-dix. Certaines d'entre elles ont rapidement compris que les structures pour l'enseignement des langues existant à cette époque ne pourraient suffire aux besoins et elles ont commencé à mettre en place des centres de langues. Dans certains cas, elles ont misé sur les forces locales, c'est-à-dire les enseignants-chercheurs engagés dans la didactique des langues, et elles leur ont demandé de créer les dispositifs nécessaires. Dans d'autres cas, elles ont acheté clé en main des laboratoires multimédia, une bonne solution à la condition que les enseignants de langues se les approprient et les utilisent avec leurs étudiants. Dans d'autres universités, le *statu quo ante* a été maintenu et la situation des langues y est souvent particulièrement problématique. En 2008, une étude réalisée dans les différentes composantes de l'université de Reims Champagne-Ardenne a révélé que les étudiants bénéficiaient en moyenne d'une heure par semaine de langues en présentiel, d'anglais généralement, avec des variations considérables

* Université de Reims Champagne-Ardenne, France.

BDD-A22777 © 2015 Institutul de Filologie Română „A. Philippide"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.77 (2026-11-18 10:59:14 UTC)

entre les composantes[1]. Les mieux lotis étaient les étudiants de l'UFR de Droit et de Sciences Économiques, avec deux heures hebdomadaires et le choix possible d'une seconde langue ; les moins chanceux étaient les étudiants de la Faculté de Médecine, qui bénéficiaient de cours d'anglais pendant deux semestres seulement, sur dix, à raison de deux heures par semaine. Nous avons pu mettre en place une Maison des Langues à partir de 2009, grâce au soutien de la direction de l'époque. Elle a connu une belle phase d'expansion au début, stoppée après l'élection en 2012 d'une nouvelle direction qui ne soutenait pas les langues, ce qui a permis à divers conservatismes de reprendre le dessus. Mais la Maison des Langues fonctionne toujours dans les deux composantes où nous l'avions installée, dans une routine dorénavant bien acceptée.

Le développement des centres de langues dans les années quatre-vingt-dix a généré une remarquable créativité didactique. Les enseignants ont été conscients que ces nouveaux dispositifs nécessitaient des pratiques innovantes, et ils ont ressenti le besoin de se regrouper périodiquement pour échanger à propos de leur expérience. C'est ainsi qu'un grand nombre d'associations se sont créées, dont les colloques et les publications furent, et sont toujours, le lieu des retrouvailles et des échanges entre enseignants de langues pour non-spécialistes dans l'enseignement supérieur. Citons RANACLES, le GERAS, l'APLIUT, l'ACEDLE pour la France, et CERCLES au niveau international[2], etc. Leurs travaux, qui alliaient théorie, pratique et expérience partagée, ont véritablement permis à la didactique des langues d'effectuer un bond en avant considérable, en particulier grâce à une réflexion approfondie sur l'autoformation et l'utilisation des technologies numériques, ainsi que sur l'évaluation, avec notamment la mise en place de certifications internes ou externes et l'adossement systématique au *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL).

Les étudiants motivés ont pu se mettre sérieusement à l'étude des langues, tout particulièrement lorsque les nouveaux dispositifs étaient animés par des équipes pédagogiques créatives. Les responsables de centres peuvent témoigner de progrès parfois spectaculaires chez beaucoup d'étudiants. Mais malgré d'indéniables succès, on peut se demander si, globalement, la réussite est au rendez-vous. On ne dispose pas d'études longitudinales suivies sur des cohortes d'étudiants, mais les étudiants perdent trop souvent les compétences acquises au lycée dans leurs secondes langues, allemand ou espagnol généralement, et ce par manque de pratique. Même en anglais, il n'y a guère de progrès statistiquement mesurable. A Reims, le niveau observé en master à partir de résultats partiels obtenus aux diverses certifications obligatoires n'est pas meilleur que celui indiqué par des tests de positionnement en première année de licence, à savoir A2-B1 en moyenne[3]. Naturellement, les pourcentages sont plus élevés lorsque les étudiants passent *volontairement* des certifications françaises

[1] Étude réalisée par moi-même, non publiée.

[2] RANACLES est le RAssemblement NAtional des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur ; le GERAS est le Groupe d'Étude et de Recherche en Anglais de Spécialité ; l'APLIUT est l'Association des Professeurs de Langues des Instituts Universitaires de Technologie ; l'ACEDLE est l'Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Étrangères ; CERCLES est la Confédération Européennes des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur.

[3] Rappelons que le niveau souhaité théorique au Baccalauréat français est B2.

BDD-A22777 © 2015 Institutul de Filologie Română „A. Philippide"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.77 (2026-11-18 10:59:14 UTC)

ou étrangères, par exemple dans certaines filières en économie. Globalement, on peut dire que les universités ont échoué tant en ce qui concerne le plurilinguisme que la maîtrise de l'anglais. Pourtant, les centres de langues donnent aux étudiants la possibilité de développer leurs compétences et de les valoriser, de rattraper un niveau jugé insuffisant, de travailler leurs secondes langues et même de s'initier, dans bien des cas, à d'autres langues. Si ces dispositifs ne réussissent pas à augmenter significativement le niveau moyen des étudiants, c'est qu'il y a d'autres facteurs à l'œuvre, que nous allons maintenant examiner.

3. Causes des difficultés à l'université

L'acte d'apprentissage comprend trois participants principaux : les apprenants, les enseignants et l'institution, dont les rôles respectifs vont être exposés ci-dessous.

Dans notre pays, *l'enseignement* est considéré comme le facteur principal dans l'acte d'apprentissage. Lorsqu'un dysfonctionnement est constaté dans le système éducatif, les solutions proposées concernent le plus souvent les enseignants et l'enseignement : amélioration des méthodes, de l'évaluation, de la formation des maîtres, des dispositifs d'apprentissage. Les enseignants acceptent volontiers la prééminence qui leur est attribuée parce qu'ils pensent qu'effectivement leur rôle est prépondérant, et sans doute l'est-il. Quant à la didactique des langues, elle valorise naturellement le rôle des enseignants, dont l'activité est sa raison d'être, et elle est souvent à l'origine des innovations pédagogiques. Mais sa centration sur l'enseignement et l'apprentissage ne l'incite pas à approfondir les rôles des deux autres participants, à savoir les étudiants et l'institution.

La responsabilité de cette dernière est pourtant lourdement engagée, en particulier en ce qui concerne l'évaluation, un moment très important dans l'apprentissage, car elle donne aux apprenants un retour institutionnel sur leur travail et sur les compétences acquises. Elle donne aussi aux enseignants un pouvoir quasi-régalien sur le devenir des apprenants qui leur sont confiés. Ils exécutent cette tâche avec professionnalisme, mais sans toujours s'apercevoir de certains effets pervers du système traditionnel de notation français, notamment de la notation sur vingt, qui génère un taux d'échec important, quel que soit le niveau réel de la classe. On peut s'en persuader aisément : un enseignant dont les notes seraient toujours élevées passerait pour laxiste ; inversement, s'il ne donnait que de mauvaises notes, il passerait pour dur et injuste. Afin d'être crédibles, les notes doivent se placer sur une courbe de Gauss qui génère nécessairement trois groupes d'apprenants : les « bons », les « moyens », et les « mauvais ». Avant même qu'une classe ait été formée, avant qu'on ait choisi une discipline et déterminé un programme, et avant même qu'on lui ait attribué un enseignant, il y a de fortes chances qu'un tiers environ des apprenants aille vers l'échec. Le didacticien André Antibi a appelé cette partie d'une classe mécaniquement condamnée la « constante macabre » (Antibi 1003). Pour que la réussite des uns ait un sens, d'autres doivent échouer, et ce sont les enseignants qui sont le bras séculier inconscient de cette disposition de notre culture scolaire. Il est

BDD-A22777 © 2015 Institutul de Filologie Română „A. Philippide"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.77 (2026-11-18 10:59:14 UTC)

remarquable que nous soyons si peu conscients de cette réalité sémiotique et anthropologique qui lie inextricablement la réussite à l'échec[4].

La réussite pour tous est dès lors littéralement inconcevable dans le système éducatif existant, non en raison des disparités entre les apprenants, mais parce qu'elle n'y aurait pas de sens. Philippe Perrenoud[5] rappelle que l'accent mis sur l'évaluation est récent. Du temps où l'université n'accueillait que les enfants des classes dominantes et quelques boursiers « méritants », les résultats n'avaient que peu d'importance car ils n'étaient pas déterminants pour les carrières, celles-ci étant plus du ressort de l'entregent parental. Perrenoud admet que les aptitudes sont variables selon les personnes, mais il pense que le système d'évaluation augmente les différences, alors qu'il pourrait au contraire les minimiser. D'ailleurs, lorsqu'un examen est revu pour un usage ultérieur, ses concepteurs ont tendance à en éliminer les items que tous les étudiants ont réussi ou auquel tous ont échoué car ils ne sont pas considérés comme « discriminants ». Un bon examen est dès lors un examen qui permet de hiérarchiser les étudiants. En ce sens, c'est bien l'école qui génère l'échec (voir Frath 2012a).

Pourtant, pour ce qui est des langues à l'université, il existe une voie royale qui permettrait la réussite de tous sans qu'elle perde son sens et sa valeur. Il s'agit de l'évaluation par rapport à un référentiel extérieur dont la valeur est reconnue, tel celui du CECRL. Les universités pourraient sans déchoir amener leurs étudiants à un niveau acceptable en langue, par exemple B2, en mettant en place des dispositifs qui leur permettraient effectivement de l'atteindre. Les tentatives en ce sens échouent cependant, en partie parce que les acteurs du système éducatif ne comprennent pas bien la notion de réussite pour tous. En tant que responsable de centres de langues, j'ai dû expliquer sans relâche cette caractéristique d'une évaluation par rapport à un référentiel externe, sans trop de succès, car pour l'administration, les enseignants, et même les étudiants, une notation qui élimine l'échec enlève leur valeur aux examens. Pour qu'une telle évaluation puisse être acceptée, il faudrait qu'on en comprenne bien la philosophie à tous les niveaux, et que l'administration mette en place un système de notation qui ne génère pas mécaniquement de « constante macabre » (voir Frath 2012b).

Il faudrait aussi que les *étudiants* endossent la responsabilité de leur apprentissage et acceptent la nécessité de s'investir personnellement si leur niveau est jugé inadéquat. En fait, les étudiants ont tout à fait intégré le système de notation sur vingt. Les « bons » en langue obtiennent de bonnes notes sans trop d'effort. Les « mauvais » ne progressent pas car ils ont accepté inconsciemment leur place de victimes de la « constante macabre ». Seul le tiers intermédiaire des « moyens » est incité à progresser. Tous en revanche ont intérêt à traîner les pieds de manière à démoraliser l'enseignant et abaisser son niveau d'attente. Par surcroît, les étudiants sont souvent experts dans l'usage des stratégies de compensation permises entre matières au sein des Unités d'Enseignement dans le système universitaire français, ce qui entraîne une certaine hiérarchisation de leurs efforts en fonction des

[4] J'ai remarqué que, même lorsque les enseignants admettent l'existence de la « constante macabre », ils ont tendance à croire qu'eux-mêmes ne sont pas concernés personnellement. Ils disent qu'ils se servent de la notation avec équité pour motiver et récompenser leurs étudiants.

[5] Voir bibliographie à la fin de l'article.

BDD-A22777 © 2015 Institutul de Filologie Română „A. Philippide"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.77 (2026-11-18 10:59:14 UTC)

coefficients[6]. De plus, la représentation que les étudiants se font de l'apprentissage des langues est souvent calquée sur celui des autres matières : une brève mais intense révision permet de se mettre ou de se remettre au niveau requis. Les étudiants ne sont pas souvent conscients que les langues s'apprennent plutôt comme une discipline sportive, grâce à un lent et régulier travail d'appropriation qui s'inscrit dans la durée.

Enfin, les représentations sociales liées aux langues ne sont pas favorables à leur valorisation dans notre pays. Les Français, tout comme les Britanniques d'ailleurs, ne sont pas vraiment persuadés de l'importance des langues et il est symptomatique à cet égard que parmi les pays européens, le niveau en langues soit le plus bas en France et au Royaume-Uni [7], deux pays qui se trouvaient naguère au centre d'empires. Or les ressortissants du centre d'un empire n'ont pas besoin d'apprendre la langue des autres : ce sont les peuples dominés qui apprennent la leur. La France et le Royaume-Uni sont passés du centre de leurs empires à la périphérie d'un autre, l'empire américain, mais leur statut linguistique diffère. Les Britanniques peuvent occuper la place du Grand Ancêtre, et leur désintérêt pour les langues peut perdurer sans conséquences trop graves pour eux. En France en revanche, l'apprentissage des langues est devenu vital, mais la seule langue vraiment valorisée dans notre pays est l'anglais, la langue de l'empire, et son apprentissage se développe, souvent au détriment de celui des autres langues. Cette domination, cependant, ne va pas sans quelque amertume, plus ou moins consciente, et on constate que les étudiants considèrent l'anglais obligatoire plutôt comme une corvée, même s'ils en reconnaissent la nécessité. En revanche, lorsqu'ils *choisissent* une langue, quelle qu'elle soit, ils obtiennent souvent de bien meilleurs résultats[8].

Mais c'est *l'institution* qui porte la responsabilité principale des difficultés en langues des étudiants. Si l'université française est capable de former des spécialistes de haut niveau dans tous les domaines, pourquoi n'est-elle pas en mesure de leur procurer des compétences suffisantes en langues ? C'est donc que son fonctionnement est problématique.

Un des problèmes majeurs est celui d'une *organisation pédagogique* défaillante. Le nombre d'heures allouées aux langues est tout à fait insuffisant, de l'ordre d'une heure hebdomadaire en moyenne, rappelons-le. Les groupes-classes sont souvent constitués sur des critères non-linguistiques, par exemple les nécessités de regroupement pour les Travaux Dirigés dans les matières principales, ce qui génère une grande hétérogénéité et rend les classes difficiles à gérer. Également, une note sur vingt, la seule que comprennent les systèmes informatiques, ne dit rien du

[6] Il est remarquable que ces constats sont acceptés en privé par la plupart des enseignants, mais rejetés pour conservatisme coupable dès qu'ils sont développés en public lors d'une conférence ou dans des publications. C'est le signe à notre avis d'un certain aveuglement. Il n'est pas sain de faire croire aux étudiants, aux parents et à la société en général que la réussite pour tous est possible dans le système actuel, et que si nous n'y parvenons pas, c'est que ce sont les méthodes et les enseignants qui sont les seuls responsables.

[7] Ainsi que le révèle l'étude intitulée *First European Survey of Language Competences* (avril 2012), http://ec.europa.eu/languages/eslc/docs/en/final-report-escl_en.pdf. Pour un résumé et une discussion, voir Frath 2012c.

[8] Nous avons pu observer ce phénomène de très nombreuses fois dans les centres de langues.

BDD-A22777 © 2015 Institutul de Filologie Română „A. Philippide"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.77 (2026-11-18 10:59:14 UTC)

niveau réel des étudiants, et ne peut être valorisée au-delà du diplôme. Par ailleurs, les langues servent souvent de variable d'ajustement budgétaire : lorsque leurs ressources propres baissent, les facultés doivent réduire leurs dépenses et elles préfèrent le faire dans les matières périphériques, et notamment les langues qui sont de grosses consommatrices d'heures complémentaires en raison du nombre insuffisant de personnels titulaires sur les postes en langues. Enfin, c'est bien l'institution qui est responsable du système de notation qui produit la « constante macabre », laquelle ne se justifie nullement dans les langues pour non-spécialistes, ainsi que nous l'avons vu dans la section précédente. Certes, les étudiants « jouent » le système de notation et de compensation, mais ce ne sont pas eux qui l'ont mis en place, et les reproches que nous leur avons faits plus haut devraient en toute justice s'adresser d'abord à l'institution.

Un autre problème crucial concerne l'absence de *politique linguistique* dans la plupart des universités. On constate une centration sur l'anglais qui se fait au détriment des autres langues, ce qui ne semble pas avoir été l'objet d'une décision consciente et réfléchie par quelque instance que ce soit. Si les universités se donnaient la peine de formuler une politique linguistique cohérente, elles pourraient développer des actions en faveur du plurilinguisme. En l'absence d'une telle politique, les décisions concernant les langues sont prises au cas par cas, fondées non sur une analyse sérieuse des besoins par rapport aux objectifs fixés, mais en fonction de représentations inconscientes produites par l'air du temps et les lieux communs partagés sur l'importance de l'anglais. D'une manière générale, la direction élue des universités ne consulte presque jamais les didacticiens et les linguistes, dont l'expertise n'est pas valorisée, chacun ayant sa petite idée sur les langues qui lui vient de sa propre expérience d'apprenant, et qu'il surgénéralise. A l'université de Reims, l'équipe présidentielle comprend neuf vice-présidents, mais aucun d'entre eux n'est chargé spécifiquement des langues. Il n'y a donc aucun affichage officiel sur l'importance des langues, ce qui n'encourage pas la motivation des étudiants et démoralise les enseignants.

Tous ces dysfonctionnements sont liés à une *attitude générale de l'institution* peu propice aux langues. Il règne une incompréhension généralisée des problèmes linguistiques, une ignorance qui n'empêche cependant pas l'action, ou l'inaction, avec pour résultat le marasme actuel. L'institution n'accorde pas toujours suffisamment de soutien aux structures innovantes qu'elle met parfois en place, et se laisse trop souvent influencer par les tenants du *statu quo*. La situation est particulièrement critique lors des changements d'équipes de direction, car tout est alors à recommencer, sans garantie de succès.

Il n'est pas rare de voir apparaître *une sourde hostilité* entre les départements de spécialistes de Langues, Littérature et Cultures Étrangères (LLCE) et les centres de langues. Les spécialistes en littérature, en civilisation et en linguistique ne comprennent pas forcément les problématiques des étudiants spécialistes d'autres disciplines que les langues. Ils pensent cependant que cet enseignement devrait leur revenir, ce qui arrive parfois, avec souvent des résultats désastreux car les étudiants sont alors confiés à des enseignants-chercheurs qui ne valorisent pas nécessairement l'enseignement de la langue, ou à des personnels non titulaires dont le faible statut ne valorise pas le travail aux yeux des étudiants. Lorsqu'il arrive qu'un enseignant-

BDD-A22777 © 2015 Institutul de Filologie Română „A. Philippide"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.77 (2026-11-18 10:59:14 UTC)

chercheur issu de LLCE s'occupe d'un centre de langues, il est souvent ressenti comme une menace par ses collègues, et il n'est pas rare qu'il soit frappé d'ostracisme. Il y a donc peu de candidats parmi les spécialistes en langue pour diriger les centres de langues, et l'administration tend alors à en confier la direction à des personnels détachés de l'enseignement secondaire (professeurs agrégés ou professeurs certifiés). Mais leur statut d'enseignant non chercheur ne leur permet pas, bien souvent, de participer aux réunions où les décisions se prennent, ou à imposer leurs vues lorsqu'ils y sont invités.

Enfin, pour finir, un mot sur *l'anglicisation des études*. Ces dernières décennies, l'anglais est devenu l'objet d'une certaine fascination parmi les élites, et notamment à l'université[9]. Des domaines de recherche entiers sont passés à l'anglais avec armes et bagages, et nombre de pays ont ainsi cessé de produire des connaissances dans leurs langues nationales, ce qui ne va pas sans problèmes[10]. Une tendance nouvelle commence à prendre de l'ampleur, celle qui consiste à proposer des masters entièrement en anglais, plusieurs centaines déjà dans notre pays, en particulier dans les grandes écoles[11]. Les responsables de ces formations croient souvent bien faire : ils pensent ainsi préparer les étudiants à l'inéluctable usage de l'anglais dans l'économie et la science. Les étudiants choisissent d'ailleurs volontiers ces formations parce qu'ils ont bien intégré les représentations sociales liées à l'anglais, et qu'ils pensent que cela sera à leur avantage. En conséquence, les autres langues disparaissent progressivement de la scène…

Or, il faudrait au contraire prendre conscience de la nécessité de sauvegarder le français comme vecteur de la connaissance, et d'encourager les autres peuples à faire de même avec leurs langues. Il y a deux raisons principales à cela. La première est que les chercheurs qui travaillent exclusivement dans une langue qui n'est pas la leur se placent sous la domination des institutions des pays où les langues dominantes sont parlées. En outre, on est plus créatif dans sa propre langue car elle autorise un accès illimité à sa richesse métaphorique et culturelle. L'autre raison est encore plus importante : les sciences ne sont pas abordées de la même manière dans toutes les langues. La multiplicité des approches permet des comparaisons et parfois des confrontation entre les points de vue, ce qui va très certainement dans le sens d'une meilleure qualité des connaissances acquises. Ce n'est que si la diversité des langues et des cultures se maintient que la notion de plurilinguisme a un sens. Si chacun est prêt à adopter une langue de service et à abandonner la production des connaissances à l'anglais, alors effectivement, la maîtrise des langues n'a plus beaucoup d'intérêt, et une *lingua franca* suffira. Mais à quel prix[12] ?

[9] Pour une analyse des raisons de cette fascination, voir Frath 2014.

[10] Voir par exemple Claude Hagège 2013, le numéro 1/2014 des *Langues modernes,* et Frath 2011.

[11] Ces masters sont illégaux, la loi Toubon de 1994 stipulant expressément que la langue de l'université est le français. Il faut noter que l'article 2 de la loi Fioraso, votée en 2013, renforce la loi Toubon, contrairement à ce que la presse avait dit à l'époque. En effet, pour être validées, les nouvelles maquettes de master devront obtenir l'aval du ministère de la Culture en ce qui concerne l'usage des langues d'enseignement.

[12] En particulier au prix d'une baisse du niveau académique, ainsi que le montrent toutes les études sur les cursus anglicisés (voir par exemple Kelly et al. 2009 et Truchot 2011).

BDD-A22777 © 2015 Institutul de Filologie Română „A. Philippide"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.77 (2026-11-18 10:59:14 UTC)

4. Quelques solutions, essentiellement au niveau institutionnel

Ce texte se terminera cependant sur une note optimiste. Des réussites partielles ont lieu ici ou là, et on peut formuler avec une relative précision les conditions d'un véritable développement du plurilinguisme à l'université. Il y a des solutions ; il suffit de les mettre en œuvre.

Pour commencer, il faudra *légiférer* pour construire une politique des langues au niveau national, appliquée ensuite par les universités. Le laisser-faire a montré ses limites ; il est temps d'encadrer les langues par des dispositions réglementaire et de leur consacrer le temps et les moyens nécessaires.

Voici quelques suggestions pour une *politique linguistique à l'université*. Il faudrait deux langues obligatoires dans tous les cursus, plus des incitations à en apprendre d'autres. Il faudrait mettre en place partout des dispositifs d'auto-apprentissage performants qui responsabilisent les étudiants et leur permettent d'acquérir par eux-mêmes les compétences qu'ils souhaitent avoir ou dont ils auront besoin pour leurs carrières. Ils devraient aussi bénéficier d'une diversité d'évaluations en fonction de leurs besoins, et notamment des certifications françaises et étrangères. Les langues apprises et les niveaux atteints devraient en tout état de cause, être indiqués dans le Supplément au Diplôme, afin qu'il puisse servir de CV linguistique.

La gestion des langues pour non-spécialistes devrait être centralisée et confiée à une *Maison des Langues* sous la direction d'un Vice Président chargé des Langues. Les Maisons des Langues devraient être autorisées à *faire de la recherche* de manière à produire les connaissances nécessaires à l'action. Ce n'est pas le cas à l'heure actuelle, où seuls des chercheurs individuels peuvent en faire en s'affiliant à un laboratoire local, s'il y en a un qui convient, ou alors extérieur à l'université. En conséquence, les thématiques ne peuvent pas toujours être impulsées par les centres de langues eux-mêmes. Il faudrait y nommer des enseignants-chercheurs compétents, en plus des autres personnels, et mettre en place une dynamique recherche / formation / enseignement / apprentissage en lien avec les ESPE (les *Écoles Supérieures pour le Professorat et l'Éducation*) et la formation continue. Une telle structure est impossible à mettre en œuvre hors cadre réglementaire.

Enfin, il faut *valoriser* officiellement les langues, pour commencer grâce à une information dès l'arrivée des étudiants en 1ère année de Licence, en particulier dans le cadre des échanges Erasmus, auxquels il faudrait les préparer très tôt en leur enseignant la langue du pays où il veulent aller étudier. Alors qu'ils étaient censés contribuer à la découverte de la diversité culturelle de notre continent, les échanges Erasmus se sont largement anglicisés et n'offrent plus une véritable compréhension des autres peuples, laquelle ne peut passer que par la langue des autres, et non par une *lingua franca*, aussi pratique soit-elle.

5. Conclusion

Les universités ne sont pas en mesure de mettre massivement à la disposition des entreprises des diplômés plurilingues, essentiellement parce qu'elles n'ont pas mis en œuvre les structures organisationnelles et pédagogiques nécessaires. Il manque aussi une véritable politique linguistique formulée au niveau national, seule

BDD-A22777 © 2015 Institutul de Filologie Română „A. Philippide"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.77 (2026-11-18 10:59:14 UTC)

à même de faire pièce aux représentations sociales dominantes qui ne favorisent pas l'apprentissage des langues.

Le plurilinguisme est à notre portée, mais sa mise en place passera par un certain nombre de prises de conscience, qui devront déboucher sur des actes politiques. A défaut, la domination « naturelle » de l'anglais va continuer d'affaiblir les autres langues jusqu'à les rendre obsolètes pour la communication entre les peuples. Un peu d'anglais suffira.

Références bibliographiques

Antibi 2003 : André Antibi, *La constante macabre*, Toulouse, édition Math'Adore.

Frath 2011 : Pierre Frath, *L'enseignement et la recherche doivent continuer de se faire en français dans les universités francophones*, publié sur les sites de l'Association des Professeurs de Langues Vivantes (http://www.aplv-languesmodernes.org/) et de l'Observatoire Européen du Plurilinguisme (également dans l'*Atelier du roman*, Paris, Flammarion, 2012).

Frath 2012a : Pierre Frath, *Can Illiteracy be Eradicated?*, in « Education Today », The Quartely Journal of the College of Teachers (London), vol. 62, nr. 4, Winter, p. 3–8.

Frath 2012b : Pierre Frath, *Évaluation des étudiants non-spécialistes en langues à l'aide du CECRL*, in « Les Langues Modernes », n°1.

Frath 2012c : Pierre Frath, Commentaire sur l'étude *First European Survey on Language Competences*, publié sur le site de l'Association des Professeurs de Langues Vivantes (http://www.aplv-languesmodernes.org/).

Frath 2014 : Pierre Frath, *Anthropologie de l'anglicisation des formations supérieures et de la recherche*, in « Philologica Jassyensia » (Iași), an X, nr. 1 (19), p. 251–264 (http://www.philologica-jassyensia.ro/upload/X_1_Frath.pdf).

Frath (coord.) 2014 : Pierre Frath (coord.), *L'anglicisation des formations dans l'enseignement supérieur*, in « Les Langues modernes », n° 1.

Hagège 2013 : Claude Hagège, *Contre la pensée unique*, Odile Jacob.

Kelly, Pelli-Ehrensberger, Studer 2009 : Paul Kelly, Annabarbara Pelli-Ehrensberger, Patrick Studer, *Mehrsprachigkeit an universitären Bildungsinstitutionen: Arbeitssprache im Hochschulfachunterricht*, ISBB Working Papers, ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.

Perrenoud 1989 : Philippe Perrenoud, *La triple fabrication de l'échec scolaire*, in « Psychologie française », n° 34/4, p. 237–245 (repris in B. Pierre Humbert (dir.) *L'échec à l'école : échec de l'école*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1992, p. 85–102).

Truchot 2011 : Claude Truchot, *L'enseignement en anglais abaisse le niveau des formations*, in « La recherche », n° 453, p. 82 (http://www.larecherche.fr/idees/grand-debat/enseignement-anglais-abaisse-niveau-formations-01-06-2011-77376).

Multilingualism in Higher Education: not a Bed of Roses

French universities have not succeeded in developing the teaching and learning of languages beyond English. It is argued in this paper that the reasons are mainly institutional: lack of encompassing linguistic policies; lack of interest on the part of decision-makers and ensuing financing problems; organisational and pedagogical difficulties; an assessment system which says nothing about competencies and generates detrimental student behaviour. It is also argued that the fundamental conditions for developing multilingualism are there for the taking and we offer a few solutions to that effect.

BDD-A22777 © 2015 Institutul de Filologie Română „A. Philippide"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.77 (2026-11-18 10:59:14 UTC)